



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).

Conclusión

Este estudio, centrado en el ejercicio agencial del profesorado universitario en interacción con las influencias del contexto, buscó responder a dos preguntas de investigación. La primera referida a ¿Qué factores estructurales y socioculturales influyen en las actividades de docencia e investigación que realiza el profesorado de universidades chilenas en el ejercicio de su agencia académica? Y la segunda orientada a ¿Cómo media la reflexividad en la interacción entre la agencia profesional y los factores contextuales en el desarrollo de la docencia y la investigación?

Para responder a estas preguntas se propusieron tres objetivos específicos. El primero está centrado en analizar los factores estructurales y socioculturales que inciden en las actividades de docencia e investigación que realiza el profesorado de universidades chilenas en el ejercicio de su agencia académica. El segundo objetivo buscó analizar el papel que juega la reflexividad en la interacción entre la agencia y los factores contextuales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación. En tanto, el tercer objetivo se enfocó en analizar las manifestaciones de agencia profesional que surgen en el desarrollo de la docencia y la investigación que realiza el profesorado de universidades chilenas.

A continuación, se presentan los principales resultados organizados de acuerdo con los objetivos específicos, centrándose en los aspectos comunes y diferenciadores del ejercicio agencial del profesorado en tres universidades chilenas.

Factores estructurales y socioculturales que inciden en las actividades de docencia e investigación en la agencia académica del profesorado

Existe un abundante cuerpo de estudios sobre los factores que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación y el vínculo entre ambas. Sus resultados identifican factores contextuales: estructurales y socioculturales (Englund et al. 2018; Lee 2007; Leibowitz et al. 2015; Mathieson 2011). Entre los primeros se reconocen las fuerzas o condiciones externas que impactan en las universidades y el trabajo académico. Entre ellas se encuentran las medidas gerencialistas basadas en la competencia por las clasificaciones, el prestigio y el financiamiento, las políticas de evaluación y rendición de cuentas y las estrategias que asumen las universidades en respuesta a estas influencias. Estos factores, también denominados factores ambientales (Taylor 2007), en la actualidad tienden a privilegiar la investigación por sobre la docencia.

En cuanto a los factores socioculturales, estos dan cuenta de las tradiciones e ideaciones culturales locales que sostienen los cuerpos colegiados y disciplinares en torno a los patrones de organización, liderazgo y comunicación. También se les ha denominado factores ideológicos (Taylor 2007), ya que están basados en las ideas fundamentales o puntos de vista sostenidos por los cuerpos corporativos y que pueden o no estar respaldados por evidencia empírica.

En al menos dos de las tres universidades fue posible observar que los factores ambientales y los ideológicos entran en tensión. Por un lado, estos últimos, se basan en la idea de un fuerte

vínculo entre la docencia y la investigación que se materializa en que “el profesor enseña lo que investiga”, mientras que los factores ambientales tienden a propiciar el desarrollo por separado de ambas actividades privilegiando la investigación por sobre la docencia.

Los resultados de esta investigación coinciden con los de estudios previos (Farca et al. 2017; Taylor 2007; Leisty et al. 2009; Brew et al. 2017) que indican que el incremento de las medidas gerencialistas en las universidades, el aumento de las demandas por mayor investigación y las políticas de rendición de cuentas, que tensionan, restringen o inhiben el vínculo entre la docencia y la investigación. Ante esto, las respuestas institucionales han sido principalmente la implementación de estrategias orientadas a su desarrollo por separado, con un sistema basado en recompensas e incentivos que beneficia a la investigación por sobre la docencia. Este aspecto es coincidente en las tres universidades chilenas, al igual que lo informado en estudios previos (Geschwind y Brostrom 2014) que dan cuenta de estrategias similares en universidades de investigación intensiva. Sin embargo, la utilización de estas estrategias en contextos como el chileno, donde existe una larga tradición docente principalmente en pregrado, no ha permitido hacerse cargo de la brecha de formación investigativa en una mayoritaria proporción del cuerpo académico que no ingresó a la academia con la posesión del grado doctoral ni con una producción académica demostrable porque el énfasis en ese momento histórico estuvo puesto en la formación de pregrado.

Resultados previos subrayan el papel gravitante que juegan los factores socioculturales en matizar las limitaciones de los factores estructurales (Taylor 2007; Farca et al. 2017). Un estudio realizado en universidades europeas de investigación intensivas indicaba que frente a una fuerte influencia de factores estructurales (ambientales) con énfasis en el aumento de las presiones por investigación, las universidades se vieron obligadas a defender sus actividades desarrollando una gestión proactiva de la docencia, la investigación y la interacción entre ambas (universidades inglesas). Mientras que, en entornos más favorables, los factores socioculturales (ideológicos) fueron predominantes, por tanto, las universidades vieron menos necesidad de aplicar estrategias intervencionistas (universidades suecas).

Los resultados de la presente investigación difieren de los anteriores, debido a que, en las tres universidades estudiadas frente al aumento de presiones por mayor investigación y rendición de cuentas, los factores socioculturales han actuado habilitando o restringiendo las posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación. Lo cual depende de si la cultura local está basada en la colegialidad o en la competencia, por una parte, o en la formación profesional o disciplinar, por otra. Por ejemplo, en áreas como Ciencias de la Salud con una larga tradición en formación profesional, el contexto local restringe las posibilidades de vinculación entre estas actividades. Algo similar ocurre en Ciencias Básicas e Ingeniería donde el énfasis en la investigación ha provocado una división del trabajo y una marcada segmentación del cuerpo académico que no favorece las posibilidades de vinculación.

Por tanto, los factores socioculturales, inciden de manera diferenciada y en distintos grados de intensidad sobre el desarrollo de la docencia y la investigación y sus posibilidades de vinculación. Factores que en determinadas situaciones actúan como habilitaciones en otras pueden restringir el desarrollo potencial o real del vínculo. Por tanto, centrar únicamente la

mirada en la identificación de estas condicionantes y su incidencia resultaría un tanto estéril si se tiene en consideración que la influencia contextual puede ser activada o no por la evaluación reflexiva que en cada situación hace el profesorado en su ejercicio agencial.

Como se indicó, el nivel de congruencia entre las prioridades institucionales y locales puede tensionar el vínculo real o potencial entre la docencia y la investigación. Sin embargo, los resultados de este estudio informan que este nivel de alineamiento es percibido de forma diferenciada dependiendo de la evaluación reflexiva que realiza el profesorado en su ejercicio agencial. El profesorado reflexivo autónomo a partir de su evaluación estratégica activa las habilitaciones contextuales que se alineen con sus preocupaciones fundamentales. En tanto, el profesorado meta-reflexivo, de acuerdo con su evaluación crítica, activa mayormente las restricciones contextuales.

Un ejemplo de incongruencia o desalineamiento entre los factores estructurales y socioculturales se observa en la primera universidad. Esta presenta una organización institucional basada en la tradición colegial, que se refleja en un marco normativo amplio y genérico que define a la docencia como irrenunciable y la investigación como opcional dejando a las facultades la decisión de su desarrollo. Sin embargo, la introducción reciente de mecanismos de evaluación centrados en el control entra en tensión con estas declaraciones institucionales privilegiando la investigación por sobre la docencia. Sin embargo, esto se encuentra matizado, por una parte, por la organización interna de las facultades, aun cuando éstas presentan un desarrollo dispar entre sí y un desbalance en la composición de su cuerpo académico. Y, por otra parte, dadas las deliberaciones reflexivas del profesorado.

Uno de los departamentos de Ciencias Sociales y Humanidades de la primera universidad ha hecho frente a las tensiones con las políticas centrales. Para esto, ha desarrollado iniciativas colegiadas que fortalecen la agencia colectiva (Edwards 2007; Collin et al. 2015), permitiéndoles ampliar su rango de influencia y negociación en la toma de decisiones, logrando corregir o precisar las disposiciones institucionales. En cambio, en facultades como Ciencias de la Salud cuya tradición está sustentada en la formación de pregrado y en una gestión directiva centrada en el control que replica la organización jerárquica de las profesiones en este ámbito laboral, las discrepancias con el nivel central tienden a debilitar el ejercicio de la agencia académica. No obstante, como se verá en el segundo apartado de conclusiones, lo anterior siempre está mediado por la respuesta reflexiva del profesorado, lo que hace posible la variabilidad agencial.

Los resultados de un estudio (Hokka y Vähäsantanen 2014) sobre acoplamiento centrado en la agencia en dos universidades finlandesas, informa que una organización débilmente acoplada, con organización colegial y débil control del trabajo académico actúa como habilitación para una agencia fuerte que lleva al profesorado a practicar sus orientaciones disciplinares o profesionales, al tiempo que actúa como freno para las transformaciones organizacionales y el aprendizaje colectivo. En tanto una organización estrechamente acoplada propiciaría una agencia débil, con restricciones para su desarrollo académico, dentro de una cultura de gestión jerárquica centrada en el control.

Los resultados de este estudio contrastan con los hallazgos de Hokka y Vähäsantanen (2014) principalmente en dos aspectos. En primer lugar, dichos autores argumentan que un débil o laxo acoplamiento puede posibilitar el desarrollo de una agencia fuerte. Sin embargo, el acoplamiento, observado en las tres universidades, da cuenta de matices más que de homogeneidad entre sus componentes dada la influencia que ejercen diferenciadamente las condicionantes socioculturales presentes en cada facultad o unidad académica. Estas entran en interacción con el nivel central, ya sea de forma alineada o incongruente e influyen en el ejercicio agencial. Por su parte, los resultados obtenidos en este estudio también difieren en que una agencia fuerte no permitiría transformaciones organizacionales y aprendizajes colectivos. Un ejemplo de esto es la universidad A, donde la organización local en Ciencias Sociales y Humanidades con un fuerte sentido de agencia individual facilitó el surgimiento de una agencia colectiva relacional que permitió contrarrestar o corregir las medidas centrales.

En segundo lugar, un aspecto ausente en el estudio de Hokka y Vahasantanen (2014) es el papel que juega la respuesta reflexiva del profesorado como poder generativo personal que media la influencia de las condicionantes institucionales y también locales, permitiendo la variabilidad de respuestas en quienes comparten un mismo contexto, dando paso a lógicas situacionales únicas. Por tanto, de acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, no se podría afirmar que un determinado acoplamiento, en el caso de que se diera de manera uniforme, propicie un único tipo de agencia. Este estudio constató el surgimiento de distintas manifestaciones agenciales en las distintas áreas de conocimiento y en las distintas universidades.

Por su parte, la segunda universidad, en su organización interna, al igual que la primera universidad, cuenta con un marco normativo institucional amplio que orienta y regula el desarrollo académico. Sin embargo, en los espacios locales se diferencia de esta universidad, ya que fortalece la organización colegial al interior de cada facultad, dotando al profesorado de la posibilidad de definir normas complementarias para el desarrollo y evaluación del trabajo académico. Esto facilita el surgimiento de agencias corporativas con capacidad para articular los intereses compartidos, organizarse para la acción colectiva y ejercer influencia en la toma de decisiones institucionales (Archer 2009). La congruencia entre el marco general amplio y las disposiciones emanadas de los espacios locales facilita que la respuesta a una mayor demanda por investigación y rendición de cuentas sea abordada por esta universidad desde el criterio de pertinencia disciplinar que fortalece el ejercicio agencial. Sin embargo, lo anterior presenta distintos matices al interior de los espacios locales.

De acuerdo con el estudio de Hokka y Vähäsantanen (2014), la segunda universidad sería una institución con un débil acoplamiento, pero con variaciones al interior de las facultades y unidades académicas, lo que ha facilitado el surgimiento de distintas manifestaciones agenciales, las cuales igualmente se encuentran mediadas por la respuesta reflexiva del profesorado.

En tanto la tercera universidad, a diferencia de las otras dos universidades, presenta un nivel de acoplamiento estrecho, con un nivel de gestión centralizada que dispone de un conjunto de mecanismos e iniciativas para el desarrollo y evaluación del trabajo académico, pero que de igual modo presenta distintos niveles de respuesta en los espacios locales, aun cuando, las

facultades y sus unidades académicas no disponen de autonomía para la definición de orientaciones particulares que aseguren la pertinencia disciplinar. En esta universidad, tampoco se evidenció un único tipo de agencia ni el predominio de una agencia débil en el profesorado como lo plantea el estudio de Hokka y Vähäsantanen (2014).

En las tres universidades existe una mayor valoración de la investigación por sobre la docencia, lo que es coincidente con la tendencia global de la *hipervalorización* de la investigación sobre cualquier otra actividad académica (Huang et al. 2022). Aun cuando, la misión original de las universidades en Chile ha sido históricamente la formación de pregrado (Bernasconi 2011) transitando hacia un mayor énfasis de la investigación con el fin de aumentar la competitividad para atraer prestigio, estatus (Véliz et al. 2018) y financiamiento.

Dos de las tres universidades no poseen estrategias ni mecanismos que fomenten el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación. En la universidad A, la inexistencia de orientaciones y políticas institucionales para el fomento de este vínculo propicia que en la práctica ambas actividades se desarrollen en paralelo y por separado, quedando abierta la posibilidad de expresiones matizadas en los espacios locales impulsadas por el ejercicio agencial del profesorado. En estas dos universidades, iniciativas como la investigación en docencia han sido impulsadas por la agencia académica del profesorado en el área de Ciencias de la Salud.

En la primera universidad, la valoración de la investigación por sobre la docencia se constata en los mecanismos de evaluación del trabajo académico, que tienden a ponderar mayormente a la investigación, al igual que el sistema de incentivos dispares que recompensan en mayor medida a la investigación por sobre la docencia. Todo lo anterior actúa como restricción para el desarrollo potencial del vínculo entre la docencia y la investigación. Sin embargo, la mayor valoración de la investigación entra en contradicción con su carácter opcional, lo que deja en manos de las facultades su fomento.

En Ciencias Sociales y Humanidades de la primera universidad, tanto la docencia como la investigación se consideran actividades irrenunciables, pese a que los puntos de articulación entre ambas solo se materializan en la formación de posgrado, donde la investigación informa la docencia. Aun cuando el profesorado reconoce como limitación un desarrollo dispar, debido a que existen unidades académicas que no cuentan con magíster ni doctorado. En tanto, en pregrado su desarrollo se da en paralelo y por separado, lo que se ve limitado por el agobio y la sobrecarga laboral, también informado en otro estudio (Khan 2009) que reconoce que este factor limita el ejercicio agencial, pese a que esto varía dependiendo del modo de reflexividad del profesorado. De igual modo, el desalineamiento que se produce entre las demandas centrales y locales, la aplicación de la normativa institucional como medida de control y una limitada planta académica, actúan como factores limitantes.

El profesorado de esta área de conocimientos también identifica algunos factores que habilitan el desarrollo de la docencia y la investigación y fortalecen la agencia académica del profesorado. Factores como la existencia de un clima organizacional basado en la confianza y la colaboración entre pares y un estilo de liderazgo que concilia los intereses y potencialidades

del profesorado, al igual que la existencia de mecanismos de evaluación del trabajo académico con pertinencia disciplinar.

En el área de Ciencias de la Salud, la docencia es considerada un imperativo que sustenta la tradición de la formación profesional de pregrado. En cambio, la investigación es considerada una actividad voluntaria, dada la inexistencia de posgrado y una planta académica limitada, dedicada exclusivamente a la formación de pregrado y una gestión directiva centrada en el control. Lo anterior restringe las posibilidades de desarrollo del vínculo y genera tensión en el cuerpo académico, entre el grupo mayoritario abocado a la docencia y un grupo reducido que desarrolla investigación de forma incipiente. Entre estos últimos, también se encuentran aquellos que asumen que el mejoramiento de la docencia se puede llevar a cabo a través de su vinculación con la investigación.

En el área de Ciencias Básicas e Ingeniería se ha optado por la división del trabajo académico, entre quienes realizan docencia de pregrado a las diferentes unidades académicas dentro de la facultad y fuera de ésta y quienes se dedican a la docencia de posgrado y la investigación. Este segundo grupo goza de mayor prestigio y reputación que el primero.

En la segunda universidad se presentan dos diferencias con respecto a la primera universidad. En primer lugar, la docencia y la investigación son actividades irrenunciables para el profesorado de la planta regular. En segundo lugar, tanto en el discurso institucional como en la normativa se promulga ampliamente que el profesorado enseña lo que investiga. Este imperativo ha sido internalizado transversalmente por el cuerpo académico, a pesar de que en la práctica no existan mecanismo que lo materialicen. Por tanto, nuevamente su posibilidad de concreción queda abierta al ejercicio agencial del profesorado en los espacios locales.

En la segunda universidad los factores institucionales que habilitan el desarrollo de la docencia y la investigación, aunque no necesariamente a través del vínculo entre ambas, son el sistema de evaluación y seguimiento de la carrera académica y los incentivos por desempeño de acuerdo con resultados de las calificaciones. De igual modo, reconoce como principal factor que limita el vínculo el aumento de las presiones sobre el trabajo académico. En las tres áreas de conocimiento de esta universidad existe una mayor valoración de la investigación por sobre la docencia.

En Ciencias Sociales y Humanidades, al igual que en la primera universidad, el vínculo entre la docencia y la investigación tiende a concretarse en el nivel de postgrado, donde la investigación informa la docencia. A modo particular, factores como la normativa local con pertinencia disciplinar definida colegiadamente, el liderazgo local que potencia el desarrollo académico, además del desarrollo de iniciativas curriculares y pedagógicas definidas colegiadamente, son considerados factores que habilitan el vínculo entre la docencia y la investigación.

Por su parte, la segmentación del cuerpo académico, el desalineamiento en los énfasis de la formación de pregrado y la investigación, la realización de labores de gestión académica y la aplicación discrecional de las normas complementarias en la calificación académica son factores locales que limitan las posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación.

En Ciencias de la Salud, por iniciativa agencial, la investigación informa la docencia de pre y posgrado y en una unidad académica en particular se desarrolla investigación en docencia, ambas iniciativas habilitan el vínculo entre docencia e investigación. También se reconoce como un factor que habilita el vínculo potencial la existencia de las normas complementarias que establecen los criterios de evaluación del trabajo académico.

En esta área existe un mayor énfasis en la investigación a diferencia de la misma área de la primera universidad centrada en la docencia de pregrado, donde la investigación es considerada una actividad voluntaria. Por su parte, la segmentación del cuerpo académico provoca tensión entre pares por el ejercicio separado de la docencia y la investigación, lo que es coincidente con el área de Ciencias Sociales y Humanidades de esta universidad, siendo considerado un factor que limita el desarrollo del vínculo, al igual que la gestión directiva centrada en el control que es coincidente con la misma área de la primera universidad.

En Ciencias Básicas e Ingeniería, al igual que en las tres áreas de esta universidad, la investigación goza de mayor reconocimiento que la docencia. Por su parte, se identifica como único factor que habilita el vínculo que la investigación informa la docencia de posgrado. Mientras que los factores que limitan su desarrollo corresponden a una mayor ponderación de la investigación en la calificación académica, la contratación basada exclusivamente en un perfil de investigación; el trabajo académico competitivo e individualista, la disociación entre la formación de pregrado y a investigación y la incompatibilidad que existe entre las demandas de docencia y las exigencias de investigación.

Solo la tercera universidad, a diferencia de las otras dos, posee una estrategia institucional para el fomento del vínculo entre docencia e investigación a través de un conjunto de iniciativas orientadas al desarrollo de la investigación en docencia, surgida para responder a las demandas externas por aumento de investigación. Además, esta estrategia tiene en consideración las limitaciones contextuales como un reducido posgrado, un cuerpo académico mayoritariamente adjunto con obligaciones exclusivas de docencia y un reducido profesorado con investigación demostrable con imposibilidad de ser aumentado dado los recursos institucionales limitados.

Esta estrategia institucional para el fomento del vínculo contempla un conjunto de iniciativas como un fondo para la investigación en docencia; la participación en comunidades de aprendizaje; un diplomado en investigación en docencia y un convenio de desempeño individual que implica una reducción del 50% de horas de docencia, dirigidas principalmente al profesorado adjunto y permanente opción docencia, que es el grupo mayoritario en esta universidad. Todas estas iniciativas tienen como exigencia la generación de publicaciones.

En esta universidad, el alineamiento entre el marco normativo y los mecanismos para el desarrollo y evaluación del trabajo académico, que incluyen las instancias de vinculación entre la docencia y la investigación, es considerado un factor que habilita el vínculo. Por su parte, la gestión institucional orientada al aumento de la investigación; la segmentación del cuerpo académicos en plantas y opciones, además del alcance limitado de la estrategia institucional para el fomento del vínculo, son considerados factores que restringen sus posibilidades de desarrollo.

En cuanto al desarrollo específico de la investigación, las tres universidades responden a las demandas externas por mayor investigación, a través de la competencia por subvenciones y financiamiento externo, por medio de una política de incentivos y apoyos focalizados dirigidos a la adjudicación de fondos externos y la generación de publicaciones, diferenciándose en su nivel de exigencia y resultados.

En el caso de la atracción de financiamiento externo para la investigación, los apoyos van desde el soporte administrativo en la postulación hasta el apoyo técnico focalizado respecto a cómo elaborar la propuesta para aumentar las posibilidades de adjudicación. En cuanto a las publicaciones, los apoyos también varían desde la traducción de artículos, fondos acotados para el pago de ayudantes o pago de revistas, hasta el apoyo en la redacción y revisión de manuscritos. Todos estos factores son reconocidos como habilitadores para el fomento de la investigación.

Las tres universidades también consideran fondos internos, de montos más acotados, que varían dependiendo de la universidad y buscan preparar las postulaciones a fondos externos. Estas iniciativas también son consideradas habilitaciones para el desarrollo de la investigación, y presentan variaciones entre las universidades. Por ejemplo, en el caso de la universidad B, estos fondos son destinados al profesorado novel que ingresa a la universidad y se complementan con la liberación de docencia y gestión académica por un semestre para aumentar las posibilidades de adjudicación. En la primera universidad, en cambio, estos fondos, han actuado como limitación, al no lograr generar el andamiaje necesario para la postulación a fondos externos, lo que ha provocado segmentación en el profesorado entre investigadores de primera o segunda categoría.

La tercera universidad, además de los fondos internos, dispone de convenios de desempeño en investigación por dos años, dirigidos al profesorado novel que ingresa a la universidad y que considera rebaja de docencia y exigencia de productos asociados a publicaciones y postulación a fondos externos. Este factor actúa como habilitación, pero tiene efectos restrictivos para el profesorado posterior a la ejecución del convenio debido al aumento de la carga de docencia conservando la misma exigencia en investigación. Esto ha provocado una alta rotación de este grupo de profesorado, principalmente en el área de Ciencias Básicas e Ingeniería, sin que la universidad cuente con una política de retención del cuerpo académico.

Las tres universidades cuentan con sistemas de incentivos a la adjudicación de financiamiento externo y publicaciones, que varían en monto por tipo de fondo e índice de impacto de las publicaciones. La primera y segunda universidad tienen un énfasis selectivo que privilegia un fondo nacional altamente competitivo y publicaciones con alto índice de impacto. En tanto, en la tercera universidad, además del fondo prioritario, también se bonifican otros fondos nacionales, al igual que las publicaciones, donde se amplía el espectro por tipo de revista e impacto. Estos sistemas de recompensa actúan como una habilitación para el desarrollo de la investigación.

Otro factor que habilita el desarrollo de la investigación, presente en la primera y segunda universidades, es la evaluación de la investigación orientada a productos y resultados

diferenciados por categorías académicas. Aun cuando en la tercera universidad no se da en todas las áreas de conocimiento dependiendo de las normas complementarias.

A nivel local, las tres áreas de conocimiento desarrollan iniciativas para impulsar la investigación complementando, en distinta medida, las disposiciones centrales, todas las cuales actúan como habilitaciones para su fomento. En el área de Ciencias Sociales y Humanidades de la universidad A, se han desplegado algunos apoyos como el resguardo de tiempos para la investigación para todo el profesorado, incluyendo aquellos que no cuente con proyectos externos vigentes, de igual modo, se ha dispuesto de incentivos a la publicación para el estudiantado de posgrado. En esta misma área en la universidad B, se reconoce la existencia de las normas complementarias que orientan el desarrollo de la investigación con pertinencia disciplinar, además, de algunas iniciativas locales para el fomento de la investigación y el establecimiento de alianzas de colaboración con otras universidades factor que también es reconocido en la misma área de la universidad C, al igual que liderazgo local que fomenta el desarrollo de la investigación.

En el área de Ciencias de la Salud, los factores locales que habilitan la investigación por universidades presentan diferencias notorias dado los énfasis particulares. En la universidad A, se han desplegado algunos apoyos específicos para su fomento como la constitución de un comité de investigación, incentivos locales complementarios a los centrales y apoyo entre pares para el desarrollo de la escritura académica, teniendo en cuenta que la principal limitación es su carácter opcional. Por tanto, dependerá de quien se encuentre en la gestión directiva, la posibilidad de habilitar o restringir su desarrollo. En tanto en la universidad B, los factores habilitantes nuevamente indican la existencia de normas complementarias que definen los criterios de evaluación para el desarrollo de la investigación disciplinar y la conformación de equipos para la investigación asociativa. Por su parte en la universidad C se reconoce el apoyo a la investigación de acuerdo con los intereses personales y disciplinares.

En el área de Ciencias Básicas e Ingeniería, sólo la universidad segunda y tercera reconocen factores que habilitan la investigación. En la segunda universidad, se reconocen como tal, la definición clara de los criterios de evaluación y resultados esperados para la investigación, al igual que algunos apoyos locales específicos como financiamiento cuando no se cuenta con proyectos externos y asesoría técnica para la postulación a estos fondos, además del desarrollo de la investigación basada en los intereses del profesorado. La tercera universidad, por su parte, también cuenta con fondos locales y el establecimiento de nexos para números especiales de revistas con la finalidad de aumentar el número de publicaciones.

En cuanto a los factores institucionales que limitan el fomento de la investigación, en las tres universidades se identifica la falta de apoyo institucional para el desarrollo de habilidades investigativas y de escritura académica en aquel profesorado con perfil docente que ingreso cuando el énfasis institucional estaba puesto principalmente en la docencia y que en la actualidad presenta una brecha significativa con el profesorado que ingreso posteriormente con un perfil de investigador, lo que genera segmentación del cuerpo académico.

En todas las universidades y en las distintas áreas de conocimientos, se observan diversas manifestaciones de división del trabajo, ya sea por perfiles de contratación, clasificación de las

plantas académicas y división de las actividades de docencia e investigación provocando segmentación del profesorado.

En particular, en la primera universidad se observa como factores que restringen el desarrollo de la investigación la incongruencia entre el fomento de la investigación asociativa y los incentivos individuales y la evaluación basada en criterios performativos. De igual modo, se presenta como un factor que restringe la investigación, su desarrollo dispar en las distintas facultades y unidades académicas, debido principalmente a su carácter opcional definido en el marco normativo institucional.

El carácter opcional de la investigación es asumido de forma diferenciada en las distintas áreas de conocimiento. En áreas como Ciencias Sociales y Humanidades donde se ha asumido el desarrollo de ambas actividades, la investigación se lleva a cabo principalmente en tiempos fuera de la jornada laboral, lo que ha sido identificado como su principal limitación. En tanto, en Ciencias de la Salud, la preferencia de quien asuma la gestión directiva actuará como principal habilitador u obstaculizador para su desarrollo. Esto a su vez, se ve tensionado por la tradición cultural centrada en la formación profesional de pregrado, la inexistencia de posgrado y el desalineamiento entre las demandas centrales y locales. En esta área un acotado cuerpo académico realiza investigación de forma solitaria y competitiva, aun cuando hay manifestaciones incipientes de investigación en docencia.

En la segunda universidad, el aumento de las exigencias por investigación competitiva, principalmente a través de la atracción de financiamiento externo y los recursos económicos limitados, son las principales restricciones que tienen sus expresiones en los espacios locales. En Ciencias Sociales y Humanidades, las presiones por el cumplimiento de los resultados de investigación generan competencia entre pares y el desarrollo de un trabajo investigativo en solitario. Lo que es coincidente con Ciencias Básicas e Ingeniería, donde la exigencia por la adjudicación de un solo tipo de fondo externo y el énfasis en la medición cuantitativa de las normas complementarias genera tensión o conflicto entre pares. En tanto, en Ciencias de la Salud, la limitación de recursos disponibles para la investigación tanto internos como externos, además, de la falta de liderazgo y visión estratégica para el fomento de la investigación actúan como las principales restricciones.

En la tercera universidad, los factores que restringen el desarrollo en la investigación están dados, entre otros, por una acotada dotación académica dedicada a esta actividad sin posibilidad de aumento. Además de la reciente organización departamental instalada en algunas facultades imitando la organización de aquellas como un mayor desarrollo investigativo, y que también es un componente distintivo del modelo de universidad de investigación. Este ejemplo de isomorfismo institucional ha traído efectos contrarios, porque no ha logrado explicar el cambio al excluir factores internos significativos como las influencias culturales e históricas, así como los conflictos cognitivos entre actores y grupos (Meyer y Rowan 2006). La organización departamental es considerada foránea e innecesaria principalmente en facultades que agrupan escuelas con orientación profesional, además del débil liderazgo ejercido por quienes se encuentran en la dirección departamental, lo cual es una restricción compartida en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias de la Salud.

Otros factores que restringen la investigación en esta universidad se refieren a que su evaluación se encuentra supeditada a las exigencias externas sin considerar las particularidades locales, además, de la asignación homogénea de recursos internos para investigación sin tener en cuenta las distinciones disciplinarias, como ocurre en Ciencias Básicas e Ingeniería que requieren mayor cantidad de insumos y equipamiento. Esta área de conocimientos también identifica como limitaciones la falta de autonomía local para la gestión de la investigación, la inexistencia de un ecosistema de investigación sustentado por el posgrado y la alta rotación del profesorado con perfil de investigación.

En cuanto a la docencia en particular, las tres universidades disponen de una política que promueve su desarrollo a través de mecanismos orientados a su formación, innovación y evaluación. En las tres, la oferta formativa a cargo de los centros de apoyo a la docencia es amplia, genérica y voluntaria, lo que, por una parte, condiciona su cobertura, y por otra, no facilita su pertinencia a la realidad disciplinar, lo que es considerado un factor limitante. Sin embargo, en la primera y segunda universidad se imparte un diploma en docencia en educación superior que tiene carácter obligatorio, y que se espera habilite la docencia de acuerdo con el modelo educativo institucional. Ninguna posee mecanismos orientados a conocer la calidad de la docencia ni su impacto en el aprendizaje del estudiantado, la evaluación se limita a la satisfacción estudiantil y a la ejecución de dispositivos de ejecución y rendición de cuentas, lo cual también es considerado un factor que restringe su desarrollo.

En la segunda y tercera universidad, la formación en docencia es reconocida como factor que habilita su desarrollo. En la segunda universidad en particular, se reconoce como habilitadores los mecanismos de evaluación de la docencia, el marco institucional que orienta su desarrollo y el reconocimiento institucional a través de los premios de excelencia docente. En tanto, en la tercera universidad, además se reconoce como factores habilitantes otras iniciativas impulsadas por el centro de apoyo a la docencia como las asesorías focalizadas, el fomento al trabajo asociativo a través de comunidades de aprendizaje, el reconocimiento de las instancias para el desarrollo de la docencia en la evaluación académica y los fondos concursables para el mejoramiento e innovación docente. Estos últimos también son reconocidos como el único factor que habilita la docencia en la primera universidad, el cual en esta universidad se encuentra asociado a incentivos.

En las distintas áreas de conocimiento igualmente existen factores locales que habilitan el desarrollo de la docencia. En el área de Ciencias Sociales y Humanidades de la primera universidad, se identifican como tales los apoyos locales para abordar contingencias y las instancias colegiadas para la solución de problemas, al igual que en la tercera universidad donde se reconocen iniciativas locales para el fortalecimiento de la docencia, la colaboración entre pares y el liderazgo local. En tanto, en esta misma área en la segunda universidad no se reconocen factores locales que habiliten su desarrollo.

En el área de Ciencias Sociales y Humanidades de las tres universidades se reconoce como factores locales que restringen la docencia la inexistencia de soportes y orientaciones locales que apoyen la docencia disciplinar, lo que es coincidente, con indicar que la oferta formativa desde el nivel central es óptima pero no suficiente. En la segunda universidad también actúa

como limitación el ejercicio docente solitario restringido a la esfera privada. Mientras que en la tercera universidad se identifican como factores que restringen la docencia, la contratación de profesorado con perfil de investigación y el débil liderazgo local.

En el área de Ciencias de la Salud, tanto en la primera y segunda universidad, se reconoce la instalación de oficinas locales encargadas de velar por la formación y evaluación de la docencia disciplinar. En la segunda universidad en particular, la formación en docencia disciplinar constituye un requisito obligatorio para la calificación y promoción académica lo que igualmente es considerado un factor que habilita su desarrollo. En esta misma área en la primera universidad se identifica como un factor local limitante la existencia de una planta docente reducida para cubrir la formación de pregrado, lo que hace centrarse en la cobertura y no necesariamente en su calidad, aun cuando también se reconoce que el punto fuerte en esta área es la docencia. Mientras que en la segunda universidad se reconocen como factores que restringen su desarrollo la falta de claridad sobre los criterios de evaluación de la docencia y la falta de formación en docencia disciplinar lo que provoca desgaste y sobrecarga principalmente en el profesorado novel. En tanto en la tercera universidad, solo se identifica como factor limitante la rigidez de la docencia.

En Ciencias Básicas e Ingeniería solo en la tercera universidad se reconoce el liderazgo local como factor que habilita el desarrollo de la docencia. Al tiempo que actúan como limitaciones la falta de autonomía local para su desarrollo, el trabajo aislado de la docencia y la falta de tiempo para el desarrollo de iniciativas de docencia.

El papel de la reflexividad en la interacción entre la agencia y los factores contextuales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación

La principal razón para utilizar la teoría de la reflexividad de Archer (2003, 2007, 2009, 2012) como lentes interpretativos en el análisis sobre cómo el profesorado organiza la docencia y la investigación en sus proyectos académicos fue profundizar en el papel que juegan las deliberaciones reflexivas como alternativa para explicar la variabilidad de respuestas del profesorado frente a las iniciativas impulsadas por sus universidades y sus espacios locales. Y de este modo, responder a la brecha de conocimientos surgida, por una parte, a partir de los estudios centrados en los aspectos pedagógicos o en los factores contextuales y su incidencia en el trabajo académico. Y, por otra parte, debido a los resultados de estudios que dan cuenta de las manifestaciones agenciales del profesorado en interacción con los factores contextuales, sin explorar sus deliberaciones subjetivas. En definitiva, la reflexividad es el eslabón perdido que permite comprender la interacción entre estructura, cultura y agencia.

La reflexividad se desarrolla de diferentes modos como propiedades relacionales que surgen de la interacción entre sus preocupaciones personales y los contextos sociales, pero no pueden reducirse a ninguno de los dos (Archer 2012). Por tanto, para su identificación se accedió primeramente a las preocupaciones fundamentales del profesorado en torno a su trabajo académico, para luego, analizar su interacción con los factores institucionales y socioculturales y sus poderes de habilitación y restricción sobre las acciones emprendidas por el profesorado para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales.

Los resultados de este estudio coinciden con los informados por Brew (2017, 2018) en la identificación de los modos de reflexividad que utiliza el profesorado de universidades de Australia y de Reino Unido como respuesta a las políticas y estrategias institucionales en contextos intensivos de investigación. Sin embargo, va más allá del reconocimiento de estos modos, al utilizar en su integralidad el modelo de mediación reflexiva propuesto por Archer (2003, 2007, 2012) en el análisis de la docencia y la investigación como actividades inherentes del trabajo académico. Este estudio aborda el surgimiento de la reflexividad agencial en la interacción entre las preocupaciones fundamentales del profesorado y las influencias contextuales objetivas. Por tanto, se centra en el juego mutuo entre agencia y estructura. Lo anterior supera la mirada parcelada del ejercicio agencial, por un lado, y los poderes estructurales y culturales en contextos diversos por otro. Esto último se observa en estudios (Khan 2009; Zhuang 2021) que han reducido la reflexividad agencial a un conjunto de características conductuales, que tiene más de tipologías estáticas que de variabilidad y dinamismo.

El riesgo de no explicitar las preocupaciones fundamentales del profesorado puede llevar a una identificación sesgada de los modos de reflexividad. Lo anterior se evidencia en el análisis de Brew (2008a, 2018b) al sostener que las políticas e iniciativas de docencia podrían representar mayores desafíos para el profesorado que demuestra reflexividad autónoma si les quita tiempo para la investigación. La veracidad de esta interpretación dependerá si las preocupaciones fundamentales del profesorado reflexivo autónomo están puestas o no en la investigación. De igual modo, Brew sostiene que el profesorado meta-reflexivo podría contribuir mayormente en la implementación de políticas debido a su orientación hacia un funcionamiento fluido y equitativo de la comunidad en su conjunto. Lo anterior, también es cuestionable si se considera que quienes comparten el modo meta-reflexivo entran en tensión con el contexto gerencialista y centrado en la rendición de cuentas debido a su actuación idealista sustentada en valores.

A partir de las preocupaciones fundamentales en torno al trabajo académico del profesorado y su interacción con las condicionantes institucionales y locales, se identificaron dos modos de reflexividad en el profesorado participante de este estudio: La reflexividad autónoma, compartida por 22 profesores y la meta-reflexividad compartida por 18 de ellos.

En este estudio se identificaron dos modos de reflexividad: autónomo y meta-reflexivo. Lo anterior fue posible al analizar las preocupaciones fundamentales del profesorado en torno a la docencia y la investigación. En el análisis de la interacción entre contexto y preocupaciones fundamentales surgieron estos dos modos de reflexividad como dominantes en el ejercicio agencial del profesorado, lo que contrasta con los resultados de estudios previos (Zhuang 2021; Hinostroza-Paredes 2021) que identifican el predominio de la reflexividad comunicativa en la agencia académica.

El profesorado que comparte el modo reflexivo autónomo ensambla sus preocupaciones secundarias con su preocupación fundamental, de modo que éstas no entren en conflicto o tensión impidiendo el éxito de sus proyectos vitales. Por tanto, los reflexivos autónomos tienen a no reconocer tensiones en el desarrollo de su docencia y su investigación, aunque estas se desarrollen la mayoría de las veces por separado o sin una articulación concertada, ya que a

través del ensamblaje subordinado lo que buscan es evitar las interferencias en la consecución de las preocupaciones fundamentales y sus proyectos académicos.

Más de la mitad del profesorado (14 de 22) que comparten el modo reflexivo autónomo identifica la investigación como su preocupación fundamental ensamblando de manera subordinada la docencia, lo que provoca que esta actividad sea vista como una actividad ineludible pero secundaria, que debe realizarse como parte del trabajo académico. Además, el ensamblaje subordinado facilita su desarrollo satisfactorio. La variabilidad de quienes comparten este modo de reflexividad y la investigación como preocupación fundamental, se evidencia en una profesora de la universidad B, que, si bien ensambla la docencia a la investigación, reconoce limitaciones personales para llevarla a cabo, por tanto, adiciona a su configuración de preocupaciones a la gestión directiva, actividad que le ha permitido prescindir de la docencia.

Entre quienes comparten el modo reflexivo autónomo, también hay quienes reconocen como preocupación fundamental la gestión académica, todos ellos pertenecientes a la primera universidad, han ejercido cargos directivos al interior de sus facultades y unidades académicas, e incluso cargos de alta dirección a nivel central. El ensamblaje de esta preocupación con las secundarias ha estado influido por la disposición institucional acerca del carácter obligatorio de la docencia y opcional de la investigación, por tanto, dos de ellos han llevado la gestión directiva acoplada a la docencia, mientras que el tercero, lo ha hecho incluyendo también la investigación como un imperativo departamental.

En tanto, dentro de la variabilidad presente entre quienes comparten este modo de reflexividad, también hay quienes han definido a la docencia y la investigación como su preocupación fundamental, en tres de ellos en la tercera universidad es posible observar que la investigación es ensamblada en orden jerárquico a la docencia permitiendo su mejoramiento. En tanto, para una de las profesoras de la segunda universidad la investigación informa su docencia. Por último, una profesora de la tercera universidad que comparte este modo reflexivo identifica la docencia como su preocupación fundamental la cual ha ensamblado a la gestión directiva de su unidad académica y facultad durante toda su trayectoria académica.

En definitiva, el ensamblaje subordinado de preocupaciones busca asegurar, aunque no de manera infalible, el éxito de los proyectos académicos vitales que emprende el profesorado reflexivo autónomo.

Por su parte, el profesorado que comparte el modo meta-reflexivo, busca la integración de sus preocupaciones plurales de forma orgánica, sin orden jerárquico, teniendo a la base una racionalidad valórica. A diferencia del modo reflexivo autónomo que resuelve la integración por medio del ensamblaje subordinado. La integración orgánica podría resultar difícil de lograr y sostener, ya sea, porque las preocupaciones no se integran entre sí o se desalinean, lo que requiere un refuerzo mutuo constante como fue observado en este estudio.

Más de la mitad del profesorado (14 de 18) que comparte este modo de reflexividad, reconoce como preocupaciones fundamentales la docencia y la investigación como preocupaciones plurales, aun cuando no todos las desarrollen de manera integrada. Tres profesoras que

pertenecen al área de Ciencias de la Salud de la primera universidad reconocen ambas actividades como preocupaciones fundamentales, en un espacio donde la docencia de pregrado se asume como un imperativo y la investigación como una actividad voluntaria. Ellas han desafiado el contexto local entrando en tensión con éste, a través del desarrollo de la investigación en docencia como una forma de profesionalizar su enseñanza. De igual modo, un profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería, donde al interior de su facultad existe una marcada división del trabajo entre quienes investigan y quienes hacen docencia, cuestiona la organización interna, desarrollando investigación sobre la docencia disciplinar. Otra profesora de Ciencias Sociales y Humanidades, incardinada a un instituto de investigación intensiva desarrolla el vínculo docencia e investigación en el nivel de posgrado, transformando en cursos sus investigaciones y luego plasmando en investigaciones las reflexiones surgidas en sus cursos. Todos ellos cuestionan el contexto para llevar a cabo sus preocupaciones fundamentales. Todos despliegan distintos niveles de esfuerzo para mantener la integración de sus preocupaciones fundamentales.

Por su parte, el profesorado de la segunda universidad que identifica como preocupaciones plurales la docencia y la investigación, ha internalizado el imperativo institucional respecto a que el profesorado enseña lo que investiga como un ideal que inspira su trabajo académico, pertenecen a las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias de la Salud. Los primeros, desarrollan una investigación que informa la docencia lo que permite su actualización permanente, con mayor dificultad en pregrado y de forma más armónica en posgrado. Mientras que aquellas que pertenecen al área de Ciencias de la Salud, pero a escuelas diferentes, hacen esfuerzos constantes para fomentar la integración entre ambas actividades en contextos locales donde la división del trabajo separa a quienes desarrollan mayoritariamente docencia de quienes hacen investigación.

El profesorado de la tercera universidad que identifica ambas actividades como preocupaciones fundamentales, pertenece a la planta adjunta de las tres áreas de conocimientos y planta permanente opción docencia de Ciencias Sociales y Humanidades. Todos desarrollan investigación en docencia, la que han comenzado a realizar tardíamente como una forma de profesionalizar su enseñanza, por tanto, han debido desarrollar competencias investigativas para la superación de las brechas iniciales y al mismo tiempo sortear las limitaciones estructurales provenientes de las plantas a las que pertenecen.

De igual modo dos profesores del área de Ciencias Básicas e Ingeniería de la tercera universidad reconocen la docencia como su preocupación fundamental, teniendo una mirada crítica respecto al énfasis de la investigación en el contexto gerencialista actual. En uno de ellos la docencia es integrada a otra preocupación fundamental fuera del ámbito académico que se refiere a una vocación teológica.

La variabilidad entre las preocupaciones fundamentales también es constatada en un profesor de Ciencias Sociales y Humanidades de esta universidad que reconoce como preocupación fundamental la investigación la que desarrolla comprometida con el contexto histórico y social más amplio.

En definitiva, existen dos aspectos centrales que deberían tenerse en cuenta a la hora de analizar la configuración de preocupaciones. El primero es que su identificación, no permite acceder ipso facto al modo de reflexividad que utiliza el agente. De hecho, en ambos modos de reflexividad es posible reconocer preocupaciones coincidentes, por tanto, la clave se encuentra en la interacción con el contexto, es ahí donde surge el modo de reflexividad utilizado por el profesorado. Y el segundo, es que cada modo de reflexividad responde a una forma particular de organización de las preocupaciones, ensamblaje subordinado en el modo reflexivo autónomo e integración de preocupaciones plurales en el modo meta-reflexivo.

Para que las condicionantes sociales ejerzan sus poderes causales de habilitación y restricción, dichos poderes tienen que ser activados por los agentes y esto requiere, en primer lugar, la existencia de proyectos académicos vitales. En segundo lugar, sólo si existe una relación de congruencia o incongruencia entre las propiedades sociales y el proyecto, éste activará las primeras. Cuando prevalece la congruencia, se da la habilitación, y cuando existe incongruencia, se manifiesta una restricción. En tercer lugar, los sujetos responden a estas influencias utilizando sus propios poderes personales para deliberar reflexivamente, siempre bajo sus propias descripciones, sobre cómo actuar en tales situaciones (Archer 2012). Tanto el profesorado que comparte la reflexividad autónoma como quienes comparten la meta-reflexividad reconocen habilitaciones y restricciones del contexto que inciden en sus actividades de docencia e investigación como proyectos académicos vitales sustentados por sus preocupaciones fundamentales. Sin embargo, la respuesta o evaluación reflexiva que hacen de estos poderes causales varía entre ellos.

El profesorado que comparte la reflexividad autónoma activa las habilitaciones del contexto institucional o local cuando existe congruencia y alineamiento con sus proyectos vitales y esquiva las restricciones del contexto cuando estos no se encuentran alineados, buscando cursos de acción alternativos que les permita de igual modo la consecución de sus fines. Lo anterior, se observa en las tres universidades cuyos contextos orientados a la investigación habilitan las agendas de investigación de los reflexivos autónomos que reconocen esta actividad como su preocupación fundamental, permitiéndoles gozar de mayor reconocimiento, prestigio y recompensas, al igual que un avance más expedito en su carrera académica, dado la mayor ponderación de la investigación en la calificación académica, esto les ha permitido la obtención de mejores jerarquías en menos tiempo en relación con el profesorado meta-reflexivo.

Por su parte, profesorado reflexivos autónomos que reconocen la gestión como su preocupación fundamental ha aprovechado el marco normativo amplio y la opcionalidad de la investigación de la primera universidad para llevar a cabo sus fines, ejerciendo permanente cargos de alta dirección, lo que les ha permitido el ejercicio de una agencia fuerte con influencia en la toma de decisiones estratégicas sobre el trabajo académico.

En el caso del profesorado meta-reflexivo sus preocupaciones fundamentales entran en tensión o incongruencia con el contexto activando restricciones. Es el caso, de aquellos que teniendo como preocupación fundamental la investigación entran en tensión con los resultados y productos esperados de la investigación en contextos gerencialistas de alta competitividad. O aquellos que desarrollan investigación en docencia respaldada por el contexto institucional

orientado a la investigación pero que entran en conflicto con contextos locales centrados en la docencia de pregrado como es el caso del área de Ciencias de la Salud en la segunda y tercera universidad. O de aquellos que igualmente realizan investigación en docencia en contextos locales altamente segregados por la división del trabajo entre quienes hacen investigación y quienes hacen docencia como es el caso del área de Ciencias Básicas e Ingeniería.

El profesorado reflexivo autónomo despliega una actuación estratégica que busca el dominio de la contingencia para llevar adelante sus proyectos vitales, aun cuando estas actuaciones son falibles y limitadas. Este actuar estratégico busca potenciar las habilitaciones y esquivar las restricciones. Este es el caso del profesorado que despliega su agenda de investigación en contextos institucionales y locales favorables a estas y eluden las restricciones contextuales (siempre que puedan) como la formación en docencia cuando esta voluntaria o el desarrollo de labores adicionales, como la gestión o la vinculación con el medio, que lo distraigan de sus actividades investigativas. En cambio, el profesorado meta reflexivo entra en conflicto con el contexto dado su actuación basada en ideales, activando restricciones, como ocurre con quienes realizan investigación o investigación en docencia en contextos locales caracterizados por la tradición docente, como es el caso de Ciencias de la Salud en la primera universidad.

Las incongruencias entre contextos institucional y local son aprovechadas estratégicamente por los reflexivos autónomos para la consecución de sus proyectos vitales, como se observó en aquel profesorado que para llevar a cabo sus proyectos de investigación en contexto institucional orientado a la investigación pero en espacios locales con tradición docente, aprovechó las habilitaciones institucionales como la postulación a fondos internos para resguardar el tiempo requerido para llevarlo a cabo. O el profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades de la primera universidad que al ver que los resultados de investigación no consideraban los productos de su disciplina se reunieron para influir colectivamente en su incorporación dando paso a la manifestación de una agencia colectiva relacional. En cambio, para el profesorado meta-reflexivo la lucha por sus sueños e ideales los lleva al choque como aquellos centrados en la docencia en contextos institucionales y locales orientados a la investigación.

La actuación estratégica del profesorado reflexivo autónomo también permite observar la planificación de su carrera académica definiendo con precisión hasta dónde quieren llegar. Esto le permite prever restricciones y activar habilitaciones para seguir una movilidad ascendente, lo cual se observó en quienes han proyectado su trayectoria académica buscando autonomía y control. Por su parte, el profesorado meta-reflexivo movido por sus ideales, presenta una movilidad lateral en busca de la integración de sus preocupaciones plurales (donde todas tienen el mismo orden de importancia). Por ello, tienden a presentar trayectorias académicas que a simple vista pueden ser consideradas rezagadas o fluctuantes pero que responden a la persecución de sus “sueños” diversos. Lo anterior se pudo constatar en quienes presentan inquietudes fuera del ámbito académico y que desean desarrollar en paralelo o a través de cambios de rumbos.

La actuación idealista del profesorado meta-reflexivo lo lleva permanentemente a la confrontación con los contextos institucionales y locales, mostrando una actitud crítica, de

descontento o insatisfacción, que los mueve a buscar cambios, aunque estos se concreten tardíamente. En cambio, la actuación estratégica del profesorado reflexivo autónomo orientado a la acción, busca acomodar el contexto para alcanzar sus propósitos buscando trabajar sin restricciones.

Las manifestaciones de agencia profesional en el desarrollo de la docencia y la investigación

A partir de las deliberaciones reflexivas, el profesorado lleva a cabo sus proyectos académicos de docencia y de investigación, a través de distintas manifestaciones agenciales. Es por ello que para complementar la teoría se la reflexividad propuesta por Margaret Archer (2003, 2007, 2012) se optó por abordar las distintas manifestaciones de agencia académica a través del enfoque sociocrítico centrado en el sujeto (Eteläpelto et al. 2013, 2017; Hokka et al. 2012; Hokka y Vahasantanen 2014; Collin et al. 2015; Clavert et al. 2015; Leibowitz et al. 2015; Oolbekkink-Marchand et al. 2017; Vähäsantanen et al. 2015, 2019, 2020; Brew 2018a, 2018b; Kusters et al. 2023; Hinostroza 2021; Annala et al. 2023).

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

El profesorado de las tres universidades a partir de sus deliberaciones reflexivas en torno a las habilitaciones y restricciones contextuales ha ejercido distintas manifestaciones de agencia para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales en el transcurso de sus trayectorias académicas.

El profesorado reflexivo autónomo de las tres universidades que reconoce como preocupación fundamental la investigación, ejerce una agencia fuerte cuando logra llevar a cabo su agenda de investigación avalada por las condiciones institucionales y locales proclives a su desarrollo autónomo y sin restricciones. En tanto, este mismo profesorado ejerce una agencia mantenible en el desarrollo de la docencia como actividad secundaria, cuando conserva su identidad docente, pero está dispuesto a desempeñar tareas exigidas por el contexto para no entrar en tensión con éste, lo que pudo ser observado en quienes realizan formación en docencia dado su carácter obligatorio, aun cuando no lo internalicen en su práctica docente. De igual modo, en este mismo profesorado, no se observó el ejercicio de una agencia débil en docencia, lo que podría explicarse porque esta actividad es desarrollada de forma satisfactoria resguardando que no entre en conflicto con la investigación, lo que es facilitado por las disposiciones institucionales amplias y la inexistencia de exigencias locales que restrinjan su desarrollo.

Fue posible identificar que el profesorado reflexivo autónomo del área de Ciencias Sociales y Humanidades de la primera universidad ha ejercido una agencia corporativa que les ha permitido articular intereses compartidos y ejercer influencia en la toma de decisiones respecto al reconocimiento de otros productos de investigación como el libro ampliando, de este modo, los márgenes establecidos por los *papers*. Este hallazgo contrasta con los resultados de otros

estudios (Vähäsantanen et al. 2020; Kusters et al. 2023) que informan que el profesorado presentó menos sentido de agencia académica a nivel departamental que a nivel individual dado la influencia sustantiva sobre sus propias prácticas. Por tanto, es posible concluir que el área de conocimiento en interacción con la reflexividad influye en la manifestación agencial del profesorado. Lo que es ratificado dada la variabilidad de manifestaciones agenciales en las distintas áreas de conocimiento abordadas.

Por su parte, el profesorado reflexivo autónomo perteneciente a la misma universidad, que reconoce la gestión como su preocupación fundamental, ejerce una agencia fuerte con capacidad para influir en las decisiones estratégicas en torno al trabajo académico, y prescindir de la investigación dado su carácter voluntario. Lo anterior es coincidente con los resultados de otros estudios (Vähäsantanen et al. 2020; Kusters et al. 2023) que informan la importancia de la posición académica en el ejercicio agencial debido al grado de influencia.

Para el profesorado meta-reflexivo que identifica la docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales plurales, se observan distintas manifestaciones de agencia. En la primera universidad, el profesorado de Ciencias de la Salud y Ciencias Básicas e Ingeniería ejerce una agencia transformadora que desafía el contexto local basado en la formación docente de pregrado, por un lado, y en la división del trabajo por otro, al cuestionar o problematizar las prácticas docentes tradicionales y proponer cambios para la incorporación de la investigación como forma para profesionalizar la docencia. Al mismo tiempo que, el desarrollo incipiente de la investigación da paso a una manifestación de agencia progresiva que se basa en un compromiso activo con el cambio.

En la segunda universidad, con un marco institucional amplio y normas complementarias definidas colegiadamente con pertinencia disciplinar, el profesorado meta-reflexivo que identifica la docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales plurales, manifiesta distintos tipos de agencia. En Ciencias Sociales y Humanidades, se manifiesta una agencia fuerte donde la investigación informa la docencia, principalmente en posgrado. Mientras que, en Ciencias de la Salud, en un contexto de división del trabajo, la agencia fuerte permite mantener los esfuerzos para fortalecer el vínculo entre docencia e investigación y la agencia progresiva permite un compromiso activo e innovador para impulsar cambios.

En la tercera universidad, con un marco de gestión centralizado y débil autonomía de las facultades, el profesorado que reconoce la docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales ejerce una agencia académica fuerte donde la investigación en docencia permite profesionalizar la enseñanza e incidir en el mejoramiento de las prácticas locales, habilitado por las estrategias institucionales que fomentan el vínculo entre ambas actividades. Previo al despliegue de estas iniciativas, la agencia de este grupo de profesores/as era fuerte y transformadora en docencia y débil en investigación, coincidente con la división del trabajo en el contexto local y en tensión con el contexto institucional orientado a la investigación.

Las comunidades de aprendizaje como iniciativa institucional que fomenta la investigación en docencia han propiciado la manifestación de agencia colectiva relacional surgida del alineamiento colectivo de pensamientos y acciones personales para interpretar los problemas

de la práctica docente, trabajando en conjunto para lograr los objetivos compartidos que permitan su mejoramiento e innovación.

En esta misma universidad, el profesorado meta-reflexivo que reconoce la docencia como una de sus preocupaciones fundamentales, ejerce una agencia docente fuerte motivada por el ideal de la docencia con compromiso y movilidad social, y una agencia reservada en investigación que entra en conflicto con los dispositivos gerencialistas utilizados para su reconocimiento y medición.

Bajo el mismo contexto institucional, el profesorado meta-reflexivo que reconoce la investigación como una de sus preocupaciones fundamentales, ejerce una agencia fuerte motivado por el ideal de una investigación con compromiso social que entra en incongruencia con los dispositivos gerencialistas basados en la competencia.

En definitiva, los resultados de este estudio informan, que las tensiones entre la docencia y la investigación se han intensificado a partir de factores estructurales como el aumento de las presiones por mayor investigación y rendición de cuentas. Estas influencias contextuales afectan de forma diferenciada a las tres universidades, dada sus condiciones de base derivadas de la alta estratificación y segmentación del sistema universitario chileno. Las tres universidades han respondido a la demanda por mayor investigación a través del desarrollo por separado de la docencia y la investigación, lo cual ha favorecido a la investigación desplazando a un segundo plano a la docencia.

Las tres universidades a nivel institucional han priorizado a la investigación, pese a las limitaciones contextuales, que las afectan de manera diferenciada, como la composición del cuerpo académico, la falta de financiamiento y la larga tradición docente de las universidades chilenas. Existe la creencia generalizada sobre el vínculo entre la docencia y la investigación como una relación inseparable. Sobre todo, en una de las universidades que declara en su marco institucional que el profesorado enseña lo que investiga buscando asimilarse a la universidad de investigación estadounidense. Sin embargo, ninguna de las tres universidades, tiene una política sistemática ni mecanismos institucionales que permitan llevarlo a la práctica. Salvo, una estrategia de alcance limitado, impulsada por una de ellas, creada para aumentar sus índices de investigación, y que, pese a sus resultados exitosos, ha limitado su continuidad por falta de financiamiento.

Esta estrategia institucional orientada al fortalecimiento del vínculo agrupa un conjunto de iniciativas que buscan generar investigación en docencia, a través del trabajo de comunidades de aprendizaje, fondos concursables, formación en investigación en docencia y suscripción de convenios de desempeño para realizar este tipo de investigaciones, con la generación de publicaciones como productos evaluables. Estas iniciativas permitieron fortalecer la agencia académica del profesorado, al tiempo, que propiciaron el surgimiento de otras manifestaciones de ejercicio agencial como la agencia progresiva, transformadora y colectiva relacional. Todo lo cual, ha fortalecido la docencia incluyendo la investigación como herramienta que ha facilitado su profesionalización. Si hace más de cincuenta años la profesionalización del trabajo académico culminó en la universidad de investigación norteamericana convirtiendo al profesorado en un investigador experto e independiente. En la actualidad estas iniciativas tienen

el potencial de profesionalizar la docencia, teniendo como punto de intersección el aprendizaje del estudiantado cada vez más diverso.

Las tres universidades, presentan distintas características en su organización interna, sin embargo, como se señaló anteriormente, en las tres se presenta una *hipervalorización* de la investigación por sobre la docencia, sustentada en el modelo de universidad de investigación estadounidense al que aspiran. Lo anterior es aprovechado por el profesorado reflexivo autónomo que comparte esa preocupación fundamental para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales fortaleciendo su sentido de agencia, lo que le ha permitido un mejor posicionamiento y mayor reconocimiento y prestigio. En cambio, el profesorado meta-reflexivo con intereses variados, que van más allá de lo académico, entra en conflicto con el contexto orientado a la investigación, incluso si una de sus preocupaciones fundamentales fuese esta misma dado su motivación idealista basada en valores.

Por su parte, los factores socioculturales provenientes de los espacios locales (facultad, departamento o escuela) habilitan o restringen las posibilidades de desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación. Los resultados de este estudio informan que esta influencia varía dependiendo si la cultura organizacional local está basada en la colegialidad o en la competencia, o, si el énfasis está puesto en la formación profesional o disciplinar. Esto pone de relieve que el vínculo entre ambas actividades se sostiene en el poder de la reflexividad dando paso a las diferentes posibilidades de manifestación agencial

El nivel de congruencia entre los lineamientos centrales y las prácticas locales, influyen en el desarrollo potencial o real del vínculo. Sin embargo, lo anterior está mediado por las deliberaciones reflexivas del profesorado en su ejercicio agencial. Los reflexivos autónomos aprovechan las incongruencias entre el contexto institucional y local para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales a través de su actuación estratégica. En cambio, el profesorado meta-reflexivo confrontará las incongruencias. Un hallazgo de este estudio es que esta confrontación lleva al profesorado meta-reflexivo a ejercer una agencia transformadora que desafía las prácticas académicas tradicionales permitiendo romper las formas tradicionales de hacer docencia e investigación. Este hallazgo confronta los resultados informados por Archer cuando indica que quienes comparten el modo meta-reflexivo podrían tender a una inmovilidad dada su actitud de autocrítica y de crítica contextual.

El profesorado organiza la docencia y la investigación de acuerdo con sus modos de reflexividad, los que surgen de sus preocupaciones fundamentales en interacción con las limitaciones y habilitaciones contextuales. El profesorado meta-reflexivo, tiende a ubicar la docencia y la investigación en el mismo nivel de prioridad como parte de sus preocupaciones plurales, a la vez que, reconoce que las políticas institucionales tensionan las posibilidades de vinculación entre ambas actividades. En tanto, el profesorado reflexivo autónomo, aun cuando reconoce las tensiones entre la docencia y la investigación derivadas de las condiciones contextuales, tiende a eludirlas, al tiempo que, activa las habilitaciones contextuales que le permitan sacar adelante sus proyectos académicos vitales.

En cuanto a los estudios previos que han abordado la reflexividad agencial, se pudo constatar una omisión respecto a su surgimiento. Lo cual podría implicar dos riesgos: El primero estaría

en asociar los modos de reflexividad únicamente a las percepciones o actuaciones que realizan los agentes sin detenerse en el reconocimiento de sus preocupaciones fundamentales. El segundo implicaría la interpretación fragmentada de las deliberaciones reflexivas sin considerar su interacción con las habilitaciones y restricciones contextuales. Todo lo anterior podría llevar a reducir la reflexividad agencial a la tipificación meramente conductual, y, por ende, a su identificación sesgada.

Para finalizar, se enuncian los aportes de este estudio desde la perspectiva de la reflexividad agencial.

Aportaciones teóricas

Este estudio es uno de los primeros que se realiza en Chile sobre el vínculo entre la docencia y la investigación desde una perspectiva agencial reflexiva como respuesta a las habilitaciones y restricciones contextuales. Lo anterior, fue posible utilizando como referentes teóricos la teoría social realista de Margaret Archer (2003, 2007, 2012) y el enfoque sociocultural centrado en el sujeto (Hökkä et al. 2012; Hökkä y Vähäsantanen 2014 Vähäsantanen et al. 2019, 2020; Vähäsantanen y Eteläpelto 2015; Eteläpelto et al. 2013). Mientras la primera teoría permitió el análisis de la mediación reflexiva en el juego mutuo entre agencia académica y contexto universitario y disciplinar. El segundo enfoque permitió analizar las distintas manifestaciones agenciales que surgen de acuerdo con los modos de reflexividad identificados.

Estudios previos (Brew 2017, 2018; Khan 2009; Zhuang 2021) han abordado la perspectiva de Archer de manera limitada, centrándose en la identificación de los modos de reflexividad o en el análisis por separado de la agencia y las condicionantes contextuales. Este estudio en particular avanza al incorporar el modelo de mediación reflexiva propuesto por Archer como base para el análisis. Para ello, aborda el surgimiento de la reflexividad agencial en la interacción entre las preocupaciones fundamentales del profesorado y las influencias contextuales objetivas. De igual modo, la incorporación del enfoque sociocultural centrado en el sujeto permitió complementar la teoría de Archer en el análisis de las distintas manifestaciones agenciales que ejerce el profesorado cuando lleva a cabo sus actividades de docencia e investigación en un contexto de creciente gerencialismo en educación superior.

De igual modo la perspectiva agencial reflexiva utilizada en este estudio, buscó superar el reduccionismo presente en estudios previos centrados únicamente en el vínculo entre la docencia y la investigación desde la perspectiva pedagógica (Feldman 1987; Hattie y March 1996; Braxton y Hargens 1996; Griffiths 2004; Brew 2003, 2006; Healey 2005; Hughes 2005; Robertson y Bond 2005; Halse et al. 2007; Karagiannis 2009; Jenkins et al. 2003; Galbraith y Merrill 2012; Horta et al. 2012), al igual que aquellos orientados a determinar los factores que inciden en la relación entre ambas actividades desde una perspectiva determinista (Bak y Kim 2015; Brew et al. 2018; Brew y Mantai 2017; Farcas et al. 2017; Geschwind y Broström 2015; Huang 2018; Leisyte et al. 2009; Taylor 2007).

Aportaciones prácticas

Pese a la vigencia del vínculo entre la docencia y la investigación, al momento de esta investigación, no existían en las universidades estudiadas iniciativas que contribuyeran de forma sistemática a su fomento. A excepción de una experiencia acotada que, pese a sus resultados exitosos, fue discontinuada por falta de financiamiento. Lo anterior es consistente con la contradicción que actualmente enfrentan las universidades a nivel global, donde al nivel discursivo existe una firme defensa del vínculo entre la docencia y la investigación mientras que, en la práctica, la investigación se posiciona como la actividad central del trabajo académico.

En consecuencia, el nexo entre estas actividades, aun cuando es anhelado, no ha sido impulsado institucionalmente. Frente a la ausencia de medidas concretas, su expresión se ha sostenido en el ejercicio agencial reflexivo del profesorado movido por la consecución de sus preocupaciones fundamentales que interactúan con las habilitaciones y restricciones contextuales. Por tanto, si las universidades aspiran a la articulación entre estas actividades, deberían proporcionar el soporte institucional necesario para que ello ocurra.

En Chile las universidades poseen una larga tradición docente que desde hace un par de décadas se ha visto tensionada por el aumento de las presiones por mayor investigación y rendición de cuentas. Frente a estas medidas, las universidades han optado por el desarrollo separado de la docencia y de la investigación. Esta respuesta institucional ha favorecido a la investigación, permitiéndole gozar de mayor prestigio y reputación. Esto ha traído como consecuencia un sistema desigual de incentivos y la división del trabajo a través de la incorporación de nuevos perfiles y plantas académicas.

Los resultados de este estudio proporcionan algunas pistas que podrían contribuir a fomentar el vínculo entre la docencia y la investigación, ubicando en el centro el ejercicio agencial reflexivo del profesorado. Lo anterior implica definir una política institucional que facilite que el profesorado ejerza, desarrolle y fortalezca su agencia individual y colectiva, a medida que avanza de manera flexible en sus trayectorias académicas. A su vez, esta política debería permitir alinear las preocupaciones del profesorado con los propósitos institucionales. Para llevar a cabo lo anterior se requiere de una estrategia que articule al menos tres ámbitos de acción: formación, desarrollo y evaluación académica.

El ámbito de la formación debería contemplar iniciativas que aborden las brechas existentes en las habilidades investigativas del profesorado, dado que su desarrollo dispar perpetúa la segregación del cuerpo académico, debilitando el sentido de agencia en quienes no poseen formación previa. A su vez, esta formación debería habilitar al profesorado para que lleve a cabo investigaciones en docencia o *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL en su sigla en inglés) como instancia de fortalecimiento del vínculo. Lo que favorecería, a su vez, la profesionalización de la docencia. Su realización debería considerar un itinerario progresivo partiendo por la reflexión sobre las creencias y concepciones que limitan su puesta en práctica hasta el desarrollo de las habilidades requeridas para llevar a cabo este tipo de investigación.

Es importante tener en cuenta que la respuesta del profesorado a las instancias de formación es variable y depende de sus modos de reflexividad de acuerdo con sus preocupaciones fundamentales. Lo que igualmente se encuentra matizado por el género, la etapa en la que se encuentran y las distinciones disciplinares. Por tanto, las instancias de formación deben evitar imponer cambios que generen resistencias. Por el contrario, deben ser espacios diversos y flexibles que busquen fortalecer el sentido de agencia potenciando las habilitaciones y reduciendo las limitaciones contextuales.

En el ámbito del desarrollo de la investigación en docencia, estas iniciativas deberían fortalecer el sentido de agencia individual y colectiva. Para lo cual, se debe disponer de soportes institucionales como el acompañamiento especializado, la colaboración entre pares y el fomento de redes académicas. Además, se debe disponer de un sistema de incentivos justo y equitativo, que no se reduzca únicamente a lo monetario, sino que esté articulado al reconocimiento, evaluación y promoción académica.

El último ámbito de esta estrategia implica que todas las instancias de formación y desarrollo sean reconocidas en la evaluación y promoción académica y ponderadas en el mismo nivel que la investigación disciplinar. Esto permitiría dar garantías institucionales respecto al reconocimiento y valoración del desarrollo articulado entre la docencia y la investigación.

Por su parte, una estrategia institucional centrada en el fomento del vínculo entre la docencia y la investigación deberá propiciar el surgimiento de distintas manifestaciones agenciales a través de las cuales se expresan las deliberaciones reflexivas del profesorado. Por ejemplo, el surgimiento de la agencia progresiva a través del alineamiento entre las preocupaciones fundamentales del cuerpo académico y los propósitos institucionales. O una agencia transformadora en el desarrollo de nuevas prácticas a partir de los resultados de la investigación en docencia. Al igual que, una agencia fuerte a través de la profesionalización de la docencia o una agencia colectiva en el trabajo académico colaborativo entre pares.

Por último, este estudio aborda de manera incipiente la reflexividad agencial del profesorado universitario chileno en el desarrollo de sus actividades de docencia e investigación en interacción con las condiciones contextuales. En ese sentido, es novedoso, pero limitado, se requiere de mayor estudio sobre la agencia reflexiva del cuerpo académico, que ahonde en su variabilidad y particularidad. Por ello, como propuesta para futuras agendas de investigación sería interesante abordar el estudio de la agencia reflexiva de las académicas chilenas, al igual que del profesorado de tiempo parcial. Este constituye el grupo mayoritario del sistema universitario del país y navega entre condiciones de inestabilidad y precariedad laboral mientras lleva a cabo su trabajo académico. De igual modo, sería sugerente indagar en los cambios en la reflexividad agencial del profesorado mientras avanza en sus trayectorias académicas. Todo lo anterior en interacción con las condicionantes contextuales provenientes del sistema de educación superior chileno en perspectiva comparada.