

INVESTIGACIONES

Tendiendo puentes entre docencia e investigación:
Voices de docentes universitarios

Bridging the gap between teaching and research:
Voices of university professors

Alejandro Almonacid-Fierro^a

Sergio Sepúlveda-Vallejos^a

Mirko Aguilar-Valdés^a

Mònica Feixas^b

^a Universidad Católica del Maule, Chile.

almonacid@ucm.cl, sergiosepulveda27@gmail.com, maguiarv@ucm.cl

^b Universidad de Zúrich, Suiza.

monica.feixas@phzh.ch

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar la percepción de docentes universitarios sobre la investigación y su vínculo con la docencia universitaria. Se adoptó una metodología cualitativa y se utilizó la entrevista semiestructurada para la recolección de los datos. La muestra corresponde a 10 docentes universitarios. Los resultados fueron sistematizados en dos categorías: “prácticas y enfoques pedagógicos” e “investigación y desarrollo de la docencia”. Estas categorías abarcan las dimensiones esenciales relacionadas con la enseñanza universitaria, como la metodología, actitud y crecimiento profesional del docente, y los procesos investigativos subyacentes, como la indagación y el avance dentro del ámbito específico de la docencia universitaria. En conclusión, este estudio revela la necesidad de implementar estrategias que vinculen la docencia y la investigación desde una perspectiva multidimensional, basadas en las iniciativas que puedan generar las instituciones, el compromiso de sus académicos y los resultados que se generen en el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: profesores universitarios, enseñanza, investigación, aprendizaje, educación superior.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the perception of university teachers about research and its link with university teaching. A qualitative methodology was adopted and a semi-structured interview was used for data collection. The sample consisted of 10 university teachers. The results were systematized in two categories: “pedagogical practices and approaches” and “research and teaching development”. These categories cover the essential dimensions related to university teaching, such as methodology, attitude and professional growth of the teacher, and the underlying research processes, such as inquiry and advancement within the specific field of university teaching. In conclusion, this study reveals the need to implement strategies that link teaching and research from a multidimensional perspective, based on the initiatives that institutions can generate, the commitment of their academics and the results generated in student learning.

Key words: University Professors, Teaching, Research, Learning, Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, los docentes universitarios están expuestos a nuevas demandas y desafíos. La literatura científica sugiere que, además de poseer el conocimiento científico de su área disciplinar, también debe replantear la forma de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, adoptando una perspectiva pedagógica e investigativa (Orellana-Fernández et al., 2018). En este contexto, es evidente que las instituciones de educación superior, incluyendo a sus docentes, necesitan estar preparadas para enfrentar esta nueva realidad, bajo la idea de avanzar hacia un nuevo perfil profesional, con las herramientas necesarias para formar a los profesionales del siglo XXI (Ramírez-Montoya et al., 2021). Este cambio implica la adopción de un nuevo paradigma respecto a la enseñanza en la educación superior, a objeto de superar la reproducción y transmisión de los saberes, por la búsqueda de la co-construcción participativa del conocimiento (Wood & Su, 2017).

Desde esta perspectiva, resulta fundamental que los docentes abandonen su rol tradicional, y adopten un enfoque educativo flexible, dinámico y basado en la evidencia (Anderson et al., 2020). Para ello, es fundamental promover la articulación entre la investigación y el proceso de enseñanza, con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes y el desempeño de los estudiantes frente a los desafíos del mundo actual (Santos & Ruiz-Esteban, 2020; Walder, 2017). La enseñanza de calidad en la universidad depende en gran medida de las condiciones que se generan para el desarrollo profesional de los docentes universitarios, espacios de diálogo y reflexión que permiten abordar los distintos desafíos que como docentes e investigadores constituyen su experiencia profesional (Bidabadi et al., 2016; van Lankveld et al., 2017). En definitiva, se plantea que los docentes de educación superior deben dar un giro significativo a sus procesos pedagógicos y epistemológicos, de modo que estén alineados a esta demanda de transformación.

La literatura científica revela que el vínculo entre docencia e investigación en educación superior, contribuye significativamente al logro de los aprendizajes por parte de estudiantes, no obstante, también constituye una experiencia valiosa para los académicos (Roig-Vila, 2017). Sin embargo, las preguntas fundamentales sobre la naturaleza y el valor de esta relación, han sido escasamente abordadas por el mundo científico y tímidamente integradas en las políticas para fortalecer la educación superior (Selvaratnam & Sankey, 2021). Un análisis crítico sobre el vínculo entre docencia e investigación a nivel universitario, sugiere que existen tres estrategias específicas para integrar la enseñanza y la investigación: a) incorporar la investigación en el aula; b) involucrar a los estudiantes en proyectos de investigación; y c) ampliar la definición de especialidad más allá de la investigación disciplinaria fronteriza (Juuti et al., 2021).

Es importante señalar que esta articulación promueve el desarrollo de procesos de colaboración internos y estructurales, como la asociación entre investigadores, mediante el establecimiento de redes de comunicación que permiten mejorar la movilización y aplicación del conocimiento desarrollado en el contexto universitario (Rojas et al., 2019). En este sentido, los programas de formación para los docentes universitarios han generado un cambio favorable en las concepciones de enseñanza (Light et al., 2009), han fortalecido sus habilidades pedagógicas (Benekos, 2016; Ödalen et al., 2019), y han demostrado mejoras sustantivas sobre la comprensión de su docencia (McDonough, 2006). A su vez,

otros estudios revelan un cambio favorable en la actitud de los profesores universitarios hacia sus estudiantes y hacia la búsqueda e incorporación de nuevas prácticas de enseñanza (Dearden & Macaro, 2016; Emmers et al., 2020).

En el estudio desarrollado por Feixas et al. (2013) lograron constatar ocho factores que inciden en la transferencia de la formación académica del profesorado universitario. El diseño de la formación y del aprendizaje presenta como un facilitador de esta transferencia, ya que en el momento final de la formación los participantes se encuentran “fuertes” en cuanto a aprendizaje y formación se refiere. No obstante, el factor organización personal del trabajo que valoraba la percepción sobre la presión laboral, la sobrecarga de trabajo y la disponibilidad de tiempo, desveló la precariedad y vulnerabilidad en la que se encontraban muchos docentes. El estudio también mostró que el modelo formativo debería superar el entrenamiento técnico y prescriptivo de habilidades instrumentales, y por el contrario, debiera centrarse en el desarrollo académico docente o Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (Paricio et al., 2019).

De acuerdo con Boyer (1990), los docentes que se interesan por mejorar la docencia adoptan una postura más reflexiva, se interesan por una enseñanza basada en evidencias, y por un conocimiento que articula lo pedagógico y lo disciplinar, esto los motiva a desarrollar investigaciones desde un enfoque SoTL con el propósito de abordar lo que está sucediendo en el aula y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Esta propuesta ofrece a los docentes la posibilidad de observar y analizar sus prácticas de enseñanza, mediante la recopilación y el análisis de datos que tributen a su comprensión. De esta manera, la enseñanza académica se enriquece mediante la consulta y revisión de literatura pedagógica, lo que genera cambios en la enseñanza basados en los datos de evaluación del curso, o la asistencia a talleres de desarrollo profesional relacionados con la enseñanza (de Lus et al., 2013; Franks & Payakachat, 2020).

SoTL engloba la enseñanza reflexiva y académica, en consecuencia, es desarrollo de una comunidad de profesores e investigadores es un aspecto clave de este enfoque y un objetivo fundamental de la programación del desarrollo académico. Esta perspectiva genera un vínculo explícito entre docencia e investigación, y ofrece un sustento teórico a las iniciativas que buscan fortalecer la docencia universitaria (Healey & Healey, 2023). SoTL promueve la investigación sistemática de la enseñanza y el aprendizaje, bajo diferentes temáticas que son sometidas a revisión, difusión y discusión sobre alguna acción que transforme la experiencia en el aula. En otras palabras, proporciona una base probatoria para la práctica docente en educación superior, y se constituye en una herramienta valiosa para generar hallazgos con una sólida validez externa, pudiendo extenderse a otras aulas y entornos similares (Larsson et al., 2020).

En consecuencia, analizar la percepción de los docentes universitarios sobre la investigación y su vínculo con la docencia universitaria, permite comprender los procesos de configuración y reconfiguración del conocimiento respecto a la enseñanza y su vínculo con la investigación. Lo anterior, puesto que las universidades en Chile están creando departamentos y programas de investigación en docencia universitaria que buscan promover el desarrollo académico del profesorado. Durante los últimos años, se ha planteado que la articulación entre enseñanza e investigación constituye una estrategia clave para transformar las prácticas de enseñanza, de esta manera, se podría avanzar en estrategias que puedan satisfacer las demandas de los estudiantes del siglo XXI, en un contexto social cada vez más dinámico, complejo y diverso.

2. MÉTODO

El objetivo de este estudio es analizar la percepción de los docentes universitarios sobre la investigación en el ámbito de la docencia universitaria. Para abordar este propósito, se ha optado por un enfoque cualitativo por tres motivos principales (Creswell & Creswell, 2018): En primer lugar, esta perspectiva ofrece una visión amplia y profunda de la experiencia de los participantes, posibilitando un análisis más comprensivo del fenómeno estudiado. En segundo lugar, este enfoque posee un carácter flexible e iterativo, lo que permite atender con mayor sensibilidad las diferencias y regularidades que emergen en el relato de los sujetos estudiados. Finalmente, porque complementa los hallazgos que se han reportado, enriqueciendo y ampliando la discusión sobre este fenómeno desde una mirada interpretativa.

2.1. PARTICIPANTES

El estudio se desarrolló en una institución de educación superior de dependencia privada, ubicada en la zona Centro-Sur de Chile. Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Moser & Korstjens, 2018). La muestra corresponde a 10 docentes universitarios de diferentes facultades, cuatro se identificaron como mujeres y el resto como hombres. Ocho poseen el grado de doctor, uno es magíster y otro médico. Su experiencia en el aula universitaria varía entre siete y 28 años. Sólo un participante mencionó haber recibido capacitación en docencia universitaria. El tamaño final de la muestra se determinó bajo el criterio de saturación teórica. Cabe destacar que todos participantes manifestaron su inclusión de manera voluntaria en este estudio. Para proteger su identidad y la confidencialidad de sus relatos, en la presentación de los resultados se empleó un sistema de codificación como entrevistado 1; entrevistado 2; etc. Cabe señalar que cada uno de los procedimientos de esta investigación, fueron aprobados por el Comité de Ética de la Universidad Católica del Maule, según registro en el acta N° 116/2022.

2.2. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los datos fueron recolectados mediante entrevistas semiestructuradas. Esta técnica se caracteriza por su flexibilidad y espontaneidad, lo que permite al investigador acceder de manera amplia y profunda a la percepción de los participantes (Kvale, 2011). A su vez, facilita la creación de un espacio de confianza e interacción, de modo que los participantes se sientan cómodos y seguros de expresar sus ideas. Con el propósito de guiar la conversación y fomentar un diálogo fluido, se diseñó un guion de entrevista. La elaboración de este material se llevó a cabo tomando en consideración el objetivo principal del estudio, así como los antecedentes reportados en la literatura sobre este tema. La primera versión del guion fue revisada por un panel de tres jueces expertos, quienes evaluaron cada una de las interrogantes en función de su coherencia, claridad y pertinencia. Se consideraron sus sugerencias para realizar algunas modificaciones y definir una versión final. Específicamente, el guion está compuesto de dos secciones. La primera, aborda la experiencia pedagógica de los docentes universitarios, para ello, las preguntas profundizan en la descripción de las estrategias que utilizan en el ámbito de la enseñanza, la evaluación y la planificación, además de los cambios que visualizan en su práctica producto de las

necesidades actuales del contexto formativo. La segunda sección profundiza en el vínculo de su experiencia con la investigación en docencia universitaria, para ello, se indaga en el conocimiento que tienen sobre este vínculo, en los obstáculos y facilitadores que han identificado, y en la percepción que tienen del impacto que tienen los resultados.

2.3. PROCEDIMIENTOS

El plan de trabajo se dividió en tres fases. La primera fase implicó la construcción y revisión del guion para la entrevista semiestructurada. Al mismo tiempo, se estableció contacto con los posibles participantes vía correo electrónico. Las cuentas de mensajería se obtuvieron a través de la página web oficial de la institución. Una vez aceptada la invitación, se coordinó un horario para realizar la entrevista semiestructurada, dando paso a la recolección de datos o segunda fase de este estudio. Este procedimiento se desarrolló entre los meses de julio y septiembre de 2023. El encuentro se concretó de manera presencial y privada en las dependencias de la universidad. Dos de los autores participaron en cada una de las entrevistas. Antes de comenzar con las preguntas, se administró un consentimiento informado el cual fue leído y firmado por cada uno de los participantes. Las entrevistas se extendieron por 70 minutos aproximadamente, y el audio se registró utilizando una grabadora digital. La transcripción de los audios se realizó de manera simultánea a la aplicación de las entrevistas, lo que permitió un análisis preliminar e iterativo de los hallazgos. Finalmente, en una tercera fase se llevó a cabo un análisis exhaustivo de los datos recolectados.

2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El proceso de análisis se desarrolló en tres etapas y fue asistido por el programa Nvivo 14. En primer lugar, se creó una carpeta con el nombre del proyecto y se importaron las transcripciones de las entrevistas. En la segunda etapa, se realizó un análisis de frecuencia de palabras para identificar una tendencia temática general a partir de los conceptos más referidos por los participantes. Finalmente, se empleó un análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2019) para identificar patrones de significado (temas) en el corpus de datos de manera inductiva. La codificación se realizó de forma iterativa y comenzó tras la aplicación de la primera entrevista. Se identificaron extractos relevantes para los propósitos de este estudio. Para ello, se realizó una codificación abierta, selectiva y axial, lo que permitió la creación de categorías. Dos revisores participaron de manera independiente en este procedimiento, de esta manera se mitigó el sesgo de una sola perspectiva y se amplió la mirada interpretativa (Korstjens & Moser, 2018).

3. RESULTADOS

Se ha desarrollado una primera aproximación a los datos proporcionados por los participantes mediante el uso del software Nvivo 14, lo que implicó una revisión de las palabras más significativas surgidas de las entrevistas. Este análisis inicial facilitó la construcción de una nube de palabras tras depurar la lista de términos irrelevantes (palabras vacías), lo que permitió identificar las palabras más representativas para la investigación. A continuación

se presentan los principales resultados de este estudio. En primer lugar, se generó una nube de palabras para obtener una visión general de la percepción de los docentes universitarios sobre la investigación en docencia (ver Figura 1).



Figura 1. Nube de palabras del corpus de información analizada.

Esta nube de palabras proporciona una visión general de la percepción de los docentes universitarios sobre la investigación en docencia. Los conceptos centrales que emergen del corpus son “investigar” y “estudiantes”, que se relacionan con “clases” y “profesores”, “docencia” y “trabajos” como conceptos más frecuentes. Esto evidencia, en una primera instancia, la relación entre la investigación y el impacto en los estudiantes. Los conceptos antes mencionados, pueden ser comprendidos como códigos que, dependiendo de cada caso, se alinean con la percepción que tienen los participantes sobre la investigación en docencia universitaria.

Posteriormente, se desarrolló una matriz de sistematización de la información, organizada en dos categorías principales: “Prácticas y enfoques pedagógicos” e “Investigación y desarrollo en la docencia”. Estas categorías abarcan las dimensiones clave relacionadas con la enseñanza universitaria y su investigación correspondiente. Esta estructura facilita la distinción entre elementos predominantemente asociados a la metodología, actitud y crecimiento profesional del docente, y aquellos vinculados a la indagación y avance dentro del ámbito específico de la docencia universitaria. Esta organización contribuye a una comprensión más clara de los enfoques pedagógicos actuales y las dinámicas de investigación en el contexto académico (ver Tabla 1).

Tabla 1. Matriz de categorías y sub-categorías del estudio

Categoría	Sub-categoría	Descriptor
Prácticas y enfoques pedagógicos	Características y tipo de docencia	Cómo los profesores describen su enfoque y estilo de enseñanza.
	Estrategias del proceso de enseñanza	Las técnicas y métodos específicos empleados para facilitar el aprendizaje.
	Formación pedagógica	La preparación y capacitación educativa que tienen los profesores para enseñar.
	Adaptación docente	Reflexiones personales y adaptaciones en las metodologías de enseñanza.
Investigación y desarrollo de la docencia	Experiencias en el área de investigación	Relatos de profesores involucrados en investigación educativa.
	Características de la investigación en docencia universitaria	Descripciones de lo que constituye la investigación en este ámbito.
	Obstáculos/dificultades para la Investigación	Problemas y retos que enfrentan los docentes al realizar investigaciones educativas.
	Facilitadores para la investigación	Elementos o condiciones que permiten o mejoran la capacidad de los profesores para llevar a cabo investigaciones en educación.

A continuación, se describe cada una de las categorías y subcategorías identificadas en el análisis. Se incluyeron extractos representativos del relato de los participantes.

3.1. CATEGORÍA: PRÁCTICAS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS

Esta categoría abarca los aspectos relacionados con la metodología, enfoques y experiencias directas de la enseñanza. Incluye las estrategias utilizadas en el aula, la formación pedagógica de los docentes y la innovación que aplican en su enseñanza para mejorar la experiencia y los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

3.1.1. Sub-Categoría: Características y tipo de docencia

En el relato de los participantes se observa una resistencia al cambio respecto de las metodologías implementadas en el aula, lo que revela un modelo tradicional de la enseñanza. Estas estrategias se caracterizan por ser clases expositivas, con poca participación de los estudiantes y escasa retroalimentación del docente sobre el trabajo realizado:

Por lo general, los procedimientos evaluativos tienden a ser bastantes tradicionales, y muchas veces poco claros, los estudiantes siempre quedan con la sensación de que no saben en qué se equivocaron, no saben qué fue lo que faltó (Entrevistado 2).

Hay en general una resistencia al cambio, ser un profesor universitario es ser el típico catedrático que está llenando de materia la pizarra y no tener una vinculación con la realidad o con el territorio que se trabaja [...] lo que buscan es una disertación y hacerla lo más difícil posible, esa intención de mantener el poder de una figura jerárquica (Entrevistado 6).

Por otro lado, hay docentes que promueven procesos de enseñanza reflexivos y asociados a la práctica. En cuanto a las características que predominan en los procesos de enseñanza respecto al diseño e implementación de la clase y al trabajo del estudiantado, los participantes señalan que existen instancias donde la enseñanza adquiere un carácter reflexivo:

En los procesos de enseñanza que yo realizo con los estudiantes, yo creo que lo que prima es el análisis reflexivo (...) se les hace muchas preguntas y se les enseña a hacerse preguntas a ellos mismos (Entrevistado 2).

Para los docentes universitarios, es importante la formación práctica de sus estudiantes, ya que les brinda la oportunidad de vincularlo con la teoría, relevando el valor de los fundamentos teóricos que están a la base de su quehacer profesional:

Yo intento que predomine lo práctico, lo práctico para que el alumno comprenda que lo teórico es la base de lo práctico y quizás por la disciplina quizás también que ejerzo no, que enseño, la ingeniería tiene mucho que ver con lo operativo [...] entonces yo intento que por lo menos el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en retos (Entrevistado 5).

3.1.2. Sub-Categoría: Estrategias del proceso de enseñanza

De acuerdo con el relato de los participantes, las principales estrategias utilizadas en los procesos de enseñanza son: clases directas y la utilización de la teoría en conjunto con las clases prácticas, especialmente en las carreras que requieren de trabajo aplicado como el área de medicina e ingeniería. Estos procedimientos están estrechamente ligados al quehacer profesional y se ajustan a las características del contexto donde se desempeñarán los estudiantes una vez egresados de la institución.

Clases directas, eso no se puede eliminar, imposible, clases digamos de profesor hacia el alumno, mucho seminario, mucha autonomía de manera que hagan sus propias defensas, sus propios seminarios y los expongan, mucha práctica, porque nuestra carrera se caracteriza por cuestiones práctica (Entrevistado 4).

La docencia y la labor práctica, es reconocida por los participantes como acciones fundamentales, de ellas emerge el contacto con la realidad externa, brindando la oportunidad de aprendizaje para el docente.

A parte de una clase teórica del área que yo manejo, el resto es práctica clínica, es tutoría directa, es lo ideal en medicina, uno aprende de la persona y examinando pacientes (Entrevistado 1).

3.1.3. Sub-Categoría: Formación pedagógica

En esta construcción de la acción pedagógica surge como una problemática un factor común que hace referencia al no ser pedagogo, es decir, se encuentra frecuentemente en el relato de los entrevistados el hecho de educar respecto a una disciplina que responde a su formación profesional, pero sin las herramientas del cómo enseñar.

Los que no somos pedagogos, una cosa es lo que uno sabe de la disciplina la cual lo formó, pero otra cosa es formar disciplina no teniendo las herramientas necesarias para la formación. Y bueno yo he hecho diplomados y he aprendido mi práctica docente en ello con herramientas tanto teóricas como metodológicas, entonces yo creo que eso es clave para los que no somos del área de la educación, de tener las herramientas para poder enseñar nuestra profesión y disciplina (Entrevistado 1).

No hay que ser pedagogo para enseñar en la universidad, pero si tener competencias y conocimiento didáctico y pedagógico para ser un buen docente, habilidades que se adquieren en el marco de la docencia, como se expresa en el siguiente relato:

Una cosa es ser investigador, docente, doctor, y la otra es el acto pedagógico. Lo que yo creo es que deberían estar juntos, sin lugar a duda, pero no todos efectivamente lo ven en convergencia, sino que muchos están opresivos, profundamente ligados, a su línea de investigación, pero eso no lo hace mucho conversar con su práctica pedagógica (Entrevistado 8).

3.1.4. Sub-Categoría: Adaptación docente

Busca conocer cómo los docentes adaptan sus procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior, los resultados indican que los cambios deben estar orientados a una mejora de los procesos formativos y la aplicación de nuevas metodologías en función de la práctica enseñanza-aprendizaje, reconociendo, además, los costos implicados en dichos cambios, muchos de ellos asociados a sobrecarga profesional.

Considero la innovación docente o la investigación en docencia como un medio para pensar y aplicar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje (Entrevistado 1).

En este sentido, para los docentes es importante, reconocer las limitantes propias de su ejercicio, así, toda modificación que conlleve una mejora de sus procesos educativos significa invertir parte del escaso tiempo que disponen.

Me parece interesante integrar investigación e innovación en el aula y contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, los tiempos acotados y escasos no siempre permiten hacerlo. De hecho, muchas veces las inquietudes particulares por hacerlo recaen en el propio docente, a costa de su sobrecarga y merma de su salud mental (Entrevistado 8).

3.2. CATEGORÍA: INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA

Esta categoría se enfoca en la investigación educativa, incluyendo las experiencias de los docentes en este campo, los desafíos que enfrentan, los facilitadores que pueden ayudar a superar estos obstáculos y las características específicas que definen la investigación en docencia universitaria. Así, las categorías ayudan a estructurar los diferentes aspectos de la docencia y la investigación en educación, proporcionando una visión clara de las áreas clave de enfoque para el desarrollo profesional y académico de los profesores universitarios.

3.2.1. Sub-Categoría: Experiencias en el área de investigación

Las percepciones que tienen los académicos con relación al área investigativa desarrollada en la universidad, encontramos que se valora a los académicos que participan en investigación en diversas áreas de interés propio que responden a la formación profesional y, además, se reconoce dentro de los académicos de la universidad investigadores en docencia universitaria. Por otro lado, se les distingue por sus publicaciones y sus aportes a la academia, teniendo en general, una percepción positiva de los docentes que realizan investigación.

Al menos en la facultad nosotros tres y también tengo entendido que en la formación inicial docente había una línea de trabajo que quería potenciar la investigación docente. De hecho, nosotros nos adjudicamos un proyecto con los fondos del FID; entonces sé que ahí hay gente que está dedicada al tema (Entrevistado 3).

He visto que en biblioteca están los libros de ellos, por ejemplo, en la sección de ejercicios de química, ahí está el libro de la colega, algunos profesores lo utilizan como material de bibliografía (Entrevistado 6).

3.2.2. Sub-Categoría: Características de la investigación en docencia universitaria

Dentro de las características de la investigación en docencia universitaria, se espera que ésta esté orientada al impacto en los procesos de aprendizaje del alumnado a través de la identificación de las problemáticas pedagógicas.

Yo creo que hay que ver la necesidad de la investigación en la educación superior, esta necesidad que aparece por los cambios que se están produciendo y claro que allí está el identificar las problemáticas pedagógicas en el contexto de la educación superior, para que eso también impacte en el aprendizaje de los estudiantes, como también ir actualizando nuestro saber como docentes, para poder llegar de mejor forma a nuestros estudiantes y también respondiendo a los cambios que se están produciendo en la sociedad (Entrevistado 9).

Yo creo que la investigación válida, independiente que sea mixta, cualitativa o cuantitativa, debería estar asociada al contexto, a las problemáticas (...) entonces hacer como un seguimiento, por ejemplo, desde la problemática que se está investigando y desde ahí evaluar un instrumento (...) Entonces eso es como un indicador de evaluación, el cómo viven el proceso de enseñanza los estudiantes (Entrevistado 10).

3.2.3. Sub-Categoría: Obstáculos/dificultades para la investigación

Las dificultades con las que se encuentran los entrevistados al momento de realizar investigación, sin distinción del área que ésta sea, es el poco tiempo con el que cuentan, ya que su carga académica no está en equilibrio con el tiempo que implica el trabajo investigativo.

Yo tengo 27 horas de docencia directa, las otras horas son de preparación y medición y no alcanzo, me falta día para poderla hacer las cosas, la verdad es que no me da, entonces busco como hacerlo y resolverlo yo sola. Entonces siento que falta acompañamiento a los procesos (Entrevistado 6).

Junto con lo anterior, los docentes reconocen, la existencia de limitantes externas a su labor de investigación, como las horas de docencia, sus labores administrativas, entre otras.

Nosotros por ejemplo tenemos tantas horas para trabajar en aulas, tantas horas para atender a estudiantes, después tenemos que estar en comité de curricular, en comité de calidad, tenemos que hacer vinculación, tenemos que hacer investigación también de pocas horas, tenemos que estar en reuniones. Hay gente que realmente tiene mucho potencial, pero si no tienes tiempo para hacerlo, tampoco vas a tener ganas porque te ves abrumada (Entrevistado 2).

Así, los docentes reconocen la importancia del acompañamiento en este tipo de procesos, por la premura y tensiones que implica su labor afectan en el desarrollo de la investigación en docencia.

Todos los docentes que yo creo que van a ser más o menos lo mismo que es: infraestructura, equipamiento y personal técnico, carencia de esos tres elementos. Tú no puedes estar como circo pobre, tú vas a tomar los datos, tu analizas los datos, tu escribes el paper y envías el paper y tú eres autor correspondiente y sigues dando la respuesta (Entrevistado 4).

3.2.4. Sub-Categoría: Facilitadores para la investigación

Por otro lado, en cuanto a los facilitadores que identifican los participantes al momento de realizar investigación en la universidad son principalmente los espacios que encuentran dentro de la institución ligados a proyectos internos y la buena comunicación que se genera entre académicos.

En el pasado existieron facilitadores como los proyecto MECESUP (Mejoramiento de la Equidad y Calidad de los Estudios Superiores). Así como eso fue un facilitador en el pasado, hoy día se pudieran facilitar instrumentos que también apoyen esta línea de desarrollo investigativa en la docencia universitaria. Nosotros tenemos los llamados concursos de innovación, y aquí han postulado proyectos de profesores con sus alumnos, ha habido premiados, pero son temas de investigación de ciencias aplicadas (Entrevistado 9).

Junto con esto, se destaca las horas que entrega la universidad cuando el investigador se encuentra asociado a un proyecto de investigación, factor que facilita los procesos de investigación y su vinculación con la formación en pregrado.

Si yo he sido investigadora responsable y también co-investigadora entonces creo que un facilitador es que cuando tú tienes un proyecto asociado se te da el espacio, las horas para hacerlo, es algo positivo. Lo otro es que también se ha abierto esta línea de docencia por ejemplo vincular la investigación con el pregrado a través de proyectos como el FID entonces creo que ahí se amplía la posibilidad (Entrevistado 3).

4. DISCUSIÓN

La categoría “Prácticas y Enfoques Pedagógicos” comprende las metodologías, estrategias y perspectivas adoptadas por docentes universitarios en su enseñanza. Esta categoría aborda cómo los educadores integran técnicas didácticas que fomentan el pensamiento crítico y estimulan un aprendizaje activo y reflexivo entre sus estudiantes. Se ha identificado que para mejorar la calidad de la educación, fomentar un aprendizaje profundo y preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo real, los docentes universitarios deben integrar la investigación en su práctica docente, asociándola con el mejoramiento de sus habilidades personales y profesionales (Abrugena et al., 2020). Lo anterior es coincidente con lo reportado en los estudios de Elsen et al. (2009) y Malcolm (2014), quienes establecen la importancia de la relación entre la enseñanza y la investigación en la educación superior. Sin embargo, enfrentan barreras significativas tanto a nivel personal, como la falta de tiempo y motivación, y a nivel institucional, como las exigencias de acreditación y la falta de recursos (Gratz & Looney, 2020).

Entre los hallazgos más relevantes se refleja una intención hacia la personalización de la enseñanza, adaptándola a las necesidades y contextos específicos de los alumnos, lo que indica un movimiento emergente desde enfoques tradicionales hacia métodos más interactivos y participativos, cuestión que se observa en el siguiente relato “en los procesos de enseñanza que yo realizo con los estudiantes, yo creo que prima el análisis reflexivo [...] se les hace muchas preguntas y se les enseña a hacerse preguntas a ellos mismos”. No obstante, y según los hallazgos investigativos de Gibbs y Coffey (2004), Merellano-Navarro et al. (2016) y Trigwell et al. (2012), la formación pedagógica emerge como un componente esencial del desarrollo profesional continuo, para enriquecer las prácticas docentes. En esta misma línea, surge la innovación como una vía para que los docentes adapten sus estrategias y mejoren su labor educativa, cuestión que revela uno de los docentes entrevistados “me parece interesante integrar investigación e innovación en el aula y en función de contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

En conjunto, la categoría “Prácticas y Enfoques Pedagógicos” subraya la evolución constante de las prácticas pedagógicas en el entorno universitario y el papel crucial de los docentes en la configuración de entornos de aprendizaje dinámicos y efectivos, considerando la formación pedagógica y la innovación como aspectos centrales en la enseñanza, tal como lo reportan los estudios de Galvis (2018), Miranda et al. (2021) y Sonia, (2017). Por otro lado, se devela el valor de la investigación y el desarrollo de la docencia universitaria como un campo de oportunidades, resaltando el potencial transformador de la investigación

orientada a la mejora continua de la enseñanza y del aprendizaje en la educación superior, cuestión que se observa en el siguiente relato “una cosa es ser investigador, docente, doctor, y la otra es el acto pedagógico, lo que yo creo es que deberían estar juntos, sin lugar a dudas” y que es abordada en los trabajos investigativos de O'Reilly et al. (2018) y Turkofsky et al. (2020).

En el ámbito educativo, es importante crear espacios y escenarios en los que las prácticas del docente universitario sean instancias de reflexión que ayuden a reconfigurar su accionar pedagógico y los alcances que posee su ejercicio profesional como docente e investigador (Buskist & Keeley, 2018; Juuti et al., 2021). En definitiva, la categoría da cuenta como los profesores universitarios perciben y participan en la investigación educativa aplicada a su práctica docente. Destaca la creciente conciencia sobre la importancia de fundamentar la enseñanza en evidencia científica y en la constante búsqueda de mejoras pedagógicas. Se enfatiza la necesidad de un enfoque multidimensional que incluya el desarrollo profesional de los docentes, el apoyo institucional para la investigación, y la adaptación de las estrategias de enseñanza para incorporar la investigación de manera efectiva en el currículo. Este enfoque no solo mejorará la calidad de la educación superior, sino que también preparará a los estudiantes para ser pensadores críticos y aprendices autónomos en un mundo en constante cambio.

La categoría “Investigación y Desarrollo de la Docencia”, remite a la perspectiva epistemológica más actualizada de la enseñanza universitaria, caracterizada no sólo por la comprensión de la práctica pedagógica, sino también por la capacidad del profesor de problematizar su propia práctica, integrando conocimientos teóricos, experienciales e investigativos a sus acciones de enseñanza (Barnett & Bengtsen, 2017). En esta línea, el trabajo de Caballero y Bolívar (2015) evidencia que existiría un debate en torno a la necesidad de integrar y desarrollar en la profesión docente la investigación y su aplicación en la enseñanza. Por otro lado, plantean que considerar la enseñanza como una de las dimensiones de la investigación, propias del trabajo universitario, supone un modo relevante y productivo de potenciar la docencia.

Entre los hallazgos del presente estudio, uno de los participantes señala “yo creo que hay que ver la necesidad de la investigación en la educación superior [...] para que eso también impacte en el aprendizaje de los estudiantes”. En consecuencia, se observa un vínculo sustantivo entre la investigación que se realiza por parte del profesorado universitario y cómo incide en el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto el estudio de Roig-Vila (2017), refiere a un cambio sustancial en el alumnado, que cada vez recibe más información, pero que cada vez está más necesitado de orientación ante la abundancia de datos que recibe. La tarea del docente ahora es, por ello, más importante que nunca. De acuerdo al autor, el docente universitario en la actualidad debe orientar su tarea a desarrollar el espíritu crítico, generar conocimiento y transmitir valores a partir de los procesos investigativos.

La integración de la investigación en la enseñanza universitaria es un campo rico y complejo y a pesar de la amplia investigación disponible, hay varios vacíos que emergen de la literatura y que son coincidentes con los hallazgos del presente estudio como es el caso de la investigación de Joseph-Richard et al. (2021), quienes entrevistaron a 20 profesores activos en investigación de diversas disciplinas en una universidad inglesa. Concluyendo que se impacta la práctica académica de maneras distintas y complejas, como el diseño de conferencias, las evaluaciones y las actividades de apoyo a los estudiantes que se han centrado más en la investigación, lo que finalmente redunda en contextos de aprendizaje

colaborativos y comunicaciones en el aula más comprensibles. Por otro lado, el estudio de Geschwind y Broström (2015), demuestran que, si bien los ideales de vínculos estrechos entre la investigación y la enseñanza son ampliamente adoptados en las universidades orientadas a la investigación, persiste una práctica de división del trabajo entre el personal orientado a la enseñanza y el orientado a la investigación. En esta investigación sobre cómo se gestiona el nexo investigación-docencia en tres universidades suecas, se identifica una desalineación entre los incentivos institucionales para el personal académico y las necesidades de la enseñanza.

Si bien la literatura identifica diversas estrategias para integrar la investigación en la enseñanza, como el uso de artículos científicos en el currículo y la promoción de una actitud crítica hacia la investigación entre los estudiantes, hay una falta de evaluaciones sistemáticas sobre la efectividad de estas estrategias específicas (Steinert et al., 2016). La mayoría de los estudios se concentran en disciplinas específicas o en contextos culturales particulares, dejando un vacío en la comprensión de cómo se puede aplicar la integración de la investigación en la enseñanza (Juuti et al., 2021; Rojas et al., 2019). Al respecto, dentro de los hallazgos de este estudio señala: “hay gente que realmente tiene mucho potencial, pero si no tienes tiempo para hacerlo, tampoco vas a tener ganas porque te ves abrumada, yo creo que sería fundamental que nos dieran espacio para poder desarrollarnos más en ese ámbito”. Entre los hallazgos, se resalta la importancia de abordar tanto las barreras individuales como institucionales para integrar efectivamente la investigación en la enseñanza universitaria.

En el estudio de Harland (2016), se reporta un argumento conceptual a favor de la “investigación dirigida por la enseñanza” en la que los profesores universitarios construyen cursos que influyen directa y positivamente en su investigación, mientras que al mismo tiempo salvaguardan y mejoran la experiencia del estudiante. El autor concluye que una pedagogía de la investigación para la educación superior considera el vínculo entre la enseñanza y la investigación, pero en lugar de la concepción más habitual de enseñanza basada en la investigación, en la que la enseñanza se mejora mediante la investigación, se convierte en una investigación dirigida por la enseñanza en la que la investigación se mejora mediante la enseñanza.

Los hallazgos de la categoría reflejan una diversidad de experiencias, desde la participación activa en proyectos de investigación hasta los desafíos enfrentados, como la falta de tiempo, recursos y reconocimiento institucional. Sin embargo, también se identifican facilitadores significativos que promueven la investigación en docencia, tales como el apoyo colaborativo entre colegas y la existencia de plataformas institucionales que fomentan la innovación educativa.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio, centrado en analizar la percepción de los docentes universitarios sobre la investigación en el ámbito de la docencia, ha revelado hallazgos significativos que contribuyen a una comprensión más profunda de las dinámicas pedagógicas y los desafíos enfrentados por los académicos en la educación superior. La formación en docencia universitaria ha demostrado tener un impacto significativo en las prácticas pedagógicas y en la percepción de los docentes sobre su rol educativo. En esta línea, se ha evidenciado

una relación intrínseca entre la docencia y su vínculo con la investigación, conceptos centrales en el relato de los docentes. Esta interrelación subraya la importancia de integrar la investigación en la enseñanza universitaria, no solo para mejorar la calidad educativa, sino también para potenciar el desempeño profesional de los estudiantes.

El estudio ha identificado dos categorías principales: “Prácticas y Enfoques Pedagógicos” e “Investigación y Desarrollo en la Docencia”. Las categorías analizadas comprenden metodologías, actitudes y crecimiento profesional del docente, destacando la relevancia de las estrategias de enseñanza reflexivas y adaptadas a las necesidades específicas del alumnado. La formación pedagógica y la innovación docente se presentan como pilares fundamentales para la mejora continua en la educación superior, fomentando un entorno de aprendizaje más dinámico y efectivo.

Sin embargo, los docentes enfrentan numerosos desafíos al intentar integrar la investigación en sus prácticas pedagógicas. Entre los obstáculos más significativos se encuentran la falta de tiempo, recursos y apoyo institucional. La sobrecarga laboral y la insuficiente infraestructura y personal técnico limitan considerablemente la capacidad de los docentes para desarrollar proyectos de investigación efectivos. Estos desafíos resaltan la necesidad de un mayor respaldo institucional y de estrategias que alivien la carga administrativa y permitan a los docentes dedicarse más plenamente a la investigación.

A pesar de estos desafíos, se han identificado varios facilitadores que pueden mejorar la integración de la investigación en la docencia. Los proyectos internos, la buena comunicación entre académicos y el apoyo institucional mediante horas dedicadas a la investigación son factores cruciales que fomentan una cultura de investigación en la universidad. Estos facilitadores no solo apoyan a los docentes en sus esfuerzos investigativos, sino que también, contribuyen a la creación de un entorno académico más colaborativo e innovador.

En conclusión, este estudio subraya la necesidad de un enfoque multidimensional para apoyar el desarrollo profesional de los docentes en la educación superior, en este sentido, la propuesta del SoTL para el desarrollo académico de los docentes universitarios puede ser adoptado como un enfoque de trabajo que fomente la innovación pedagógica y facilite la integración efectiva entre la docencia y la investigación. Sin embargo, es fundamental que las instituciones provean a sus docentes de los tiempos y espacios necesarios para realizar este tipo de trabajo, mediante el acceso a recursos que apoyen este tipo de iniciativas, y la implementación de estrategias que valoricen el desarrollo investigaciones desde una perspectiva situada y colaborativa. Este enfoque puede tener un impacto importante en la calidad formativa al interior de las instituciones de educación superior, y puede contribuir al desarrollo profesional de sus académicas y académicos.

5.1. PROYECCIONES

Existe una necesidad de estudios que exploren en profundidad los programas de desarrollo profesional y capacitación para docentes enfocados en la integración de la investigación en la enseñanza. En vista de estos hallazgos, es fundamental continuar investigando y desarrollando programas de formación que integren la docencia y la investigación, abordando tanto las perspectivas de los docentes como las expectativas de los estudiantes. Futuros estudios deberían explorar más a fondo cómo optimizar la integración de la investigación en la enseñanza para mejorar los resultados educativos y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real. Por otro lado, si bien se ha explorado

la percepción de los docentes universitarios, hay menor comprensión de la percepción y expectativa de los estudiantes sobre el alcance que tiene el desarrollo de la investigación en su aprendizaje. Asimismo, sería interesante profundizar en la perspectiva de los equipos administrativos y de gestión, para entender desde su visión como observan esta articulación entre docencia e investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrugena, R., Villena, A., Laguador, J., López, E., & Patena, A. (2020). Personal, social and institutional barriers in relation to attitude towards conducting research among general education faculty members. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9, 914–921. <https://acortar.link/2zaf21>
- Anderson, V., Rabello, R., Wass, R., Golding, C., Rangi, A., Eteuati, E., ... & Waller, A. (2020). Good teaching as care in higher education. *Higher Education*, 79(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00392-6>
- Barnett, R., & Bengtsen. S. (2017). Universities and epistemology: From a dissolution of knowledge to the emergence of a new thinking. *Education Sciences* 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.3390/educsci7010038>
- Benekos, P. J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225–237. <http://doi.org/10.1080/10511253.2015.1128703>
- Bidabadi, N. S., Isfahani, A. N., Rouhollahi, A., & Khalili, R. (2016). Effective teaching methods in higher education: Requirements and barriers. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 4(4), 170–178. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5065908/>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. Princeton University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Buskist, W., & Keeley, J. (2018). Searching for universal principles of excellence I college and university teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 156, 95–105. <https://doi.org/10.1002/tl.20321>
- Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: Hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 13(1), 57–77. <https://doi.org/10.4995/edu.2015.6446>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5a ed.). SAGE Publication.
- de Lus, E. C., Morrás, Á. S., & del Carmen González-Torres, M. (2013). Scholarship of teaching and learning: Un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 5–14. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217028056003.pdf>
- Dearden, J., & Macaro, E. (2016). Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 455–486. <http://doi.org/10.14746/sllt.2016.6.3.5>
- Elsen, M., Visser-Wijnveen, G. J., Van der Rijst, R., & Van Driel, J. (2009). How to strengthen the connection between research and teaching in undergraduate university education. *Higher Education Quarterly*, 63, 64–85. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00411.x>
- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139–153. <http://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>

- Feixas, M., Duran, M. D. M., Fernández, I., Fernández, A., García San Pedro, M. J., Márquez, M. D., ... & Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en educación superior?: El cuestionario de factores de transferencia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219–248. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5527>
- Franks, A. M., & Payakachat, N. (2020). Positioning the scholarship of teaching and learning squarely on the center of the desk. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(9), 1169–1174. <http://dx.doi.org/10.5688/ajpe8046>
- Galvis, Á. H. (2018). Supporting decision-making processes on blended learning in higher education: Literature and good practices review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1–38. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0106-1>
- Geschwind, L., & Broström, A. (2015). Managing the teaching–research nexus: Ideals and practice in research-oriented universities. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 60–73. <http://doi.org/10.1080/07294360.2014.934332>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100. <http://doi.org/10.1177/146978740404040463>
- Gratz, E., & Looney, L. (2020). Faculty resistance to change: An examination of motivators and barriers to teaching online in higher education. *International Journal Online Pedagogy and Course Design*, 10(1), 1–14. <http://doi.org/10.4018/IJOPCD.2020010101>
- Harland, T. (2016). Teaching to enhance research. *Higher Education Research & Development*, 35(3), 461–472. <http://doi.org/10.1080/07294360.2015.1107876>
- Healey, M., & Healey, R. (2023). Reviewing the literature on scholarship of teaching and learning (SoTL): An academic literacies perspective: Part 2. *Teaching and Learning Inquiry*, 11. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqui.11.5>
- Joseph-Richard, P., Almpanis, T., Wu, Q., & Jamil, M. (2021). Does research-informed teaching transform academic practice? Revealing a RIT mindset through impact analysis. *British Educational Research Journal*, 47(1), 226–245. <https://doi.org/10.1002/berj.3681>
- Juuti, K., Lavonen, J., Salonen, V., Salmela-Aro, K., Schneider, B., & Krajcik, J. (2021). A teacher–researcher partnership for professional learning: Co-designing project-based learning units to increase student engagement in science classes. *Journal of Science Teacher Education*, 32(6), 625–641. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1872207>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Light, G., Calkins, S., Luna, M., & Drane, D. (2009). Assessing the impact of a year long faculty development program on faculty approaches to teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 168–181. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864334.pdf>
- Larsson, M., Mårtensson, K., Price, L., & Roxå, T. (2020). Constructive friction? Charting the relation between educational research and the Scholarship of Teaching and Learning. *Teaching & Learning Inquiry*, 8(1), 61–75. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqui.8.1.5>
- Malcolm, M. (2014). A critical evaluation of recent progress in understanding the role of the research–teaching link in higher education. *Higher Education*, 67, 289–301. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9650-8>
- McDonough, K. (2006). Action research and the professional development of graduate teaching assistants. *The Modern Language Journal*, 90(1), 33–47. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00383.x>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña A., y Castro-Jaque, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação E Pesquisa*, 42(4), 937–952. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152689>

- Miranda, J., Navarrete, C., Noguez, J., Molina-Espinosa, J. M., Ramírez-Montoya, M. S., Navarro-Tuch, S. A., Bustamante-Bello, R., Rosas, B., & Molina, A. (2021). The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers & Electrical Engineering*, 93, 1–13. <http://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107278>
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9–18. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091>
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G., Schaffer, J., & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: The effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339–353. <http://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>
- O'Reilly, S., Healy, J., & O'Dubhghaill, R. (2018). Continuous improvement in a university—the first steps: A reflective case study. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 67(2), 260–277. <http://doi.org/10.1108/IJPPM-08-2016-0179>
- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E., & Almonacid-Fierro, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 88–114. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.6>
- Paricio, J., Fernández-March, A. & Fernández, I. (Eds). (2019). *Cartografía de la buena docencia. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea.
- Ramírez-Montoya, M. S., Andrade-Vargas, L., Rivera-Rogel, D., & Portuguez-Castro, M. (2021). Trends for the future of education programs for professional development. *Sustainability*, 13(13), 7244. <http://doi.org/10.3390-su13137244>
- Roig-Vila, R. (2017). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Octaedro.
- Rojas, I. R. G., Benítez, H. P., & González, H. C. F. (2019). Integración de la investigación y la enseñanza en las universidades médicas. *Educación Médica*, 20(1), 49–54. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.07.007>
- Santos, J., & Ruiz-Estebar, C. (2020). Teaching quality: The satisfaction of university students with their professors. *Anales de Psicología*, 36(2), 304–312. <https://doi.org/10.6018/analeps.335431>
- Selvaratnam, R. M., & Sankey, M. D. (2021). An integrative literature review of the implementation of micro-credentials in higher education: Implications for practice in Australasia. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(1), 1–17. <http://doi.org/10.21153/jtlge2021vol12no1art942>
- Sonia, G. (Ed.). (2017). *Educational research and innovation pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. OECD Publishing.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769–786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>
- Trigwell, K., Caballero Rodríguez, K., & Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499–511. <http://doi.org/10.1080/02602938.2010.547929>
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Walder, A. M. (2017). Pedagogical innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>

- Wood, M., & Su, F. (2017). What makes an excellent lecturer? Academics' perspectives on the discourse of 'teaching excellence' in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22(4), 451–466. <http://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301911>
- Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R., & Frumin, K. M. (2020). Research on continuous improvement: Exploring the complexities of managing educational change. *Review of Research in Education*, 44(1), 403–433. <http://doi.org/10.3102/0091732X20907363>

