

CAPÍTULO 12.

LA ARTICULACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA: ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DOCENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE PREGRADO

Tomás Serquén Montehermozo¹
Merith Eva Bardales Meneces²

¹: Licenciado en Educación en Lengua y Literatura, Doctor en Ciencias de la Educación.
 <https://orcid.org/0000-0002-3469-6064>

²: Licenciado en Educación en Lengua y Literatura, Doctor en Ciencias de la Educación.
 <https://orcid.org/0000-0003-0859-0095>

RESUMEN

La revisión narrativa analiza cómo la producción científica de docentes se traduce en cambios en la enseñanza de pregrado a partir de 67 estudios publicados entre 2010 y 2025. Se identificaron cuatro vías principales de impacto: rediseño de actividades de aula, innovación curricular, mejora de la evaluación y formación de competencias investigativas en estudiantes. El efecto es moderado y depende de factores como comunidades de práctica, financiamiento interno y reconocimiento institucional. Las barreras más frecuentes son la alta carga lectiva, la escasa valoración de la transferencia pedagógica en los sistemas de evaluación docente y la falta de habilidades para la traducción didáctica de resultados. Las disciplinas experimentales e ingeniería muestran mayor integración, mientras que en humanidades predomina la reflexión crítica. Se concluye que, para potenciar la investigación como motor de mejora educativa, es necesario repensar los incentivos, proteger tiempo docente para la innovación y promover estudios longitudinales que establezcan relaciones causales entre investigación y aprendizaje significativo.

Palabras clave: Nexus investigación-docencia, práctica pedagógica, innovación educativa, pregrado.

INTRODUCCIÓN

La idea de que la universidad debe simultanear la producción de conocimiento y su transmisión a las nuevas generaciones ha sido, desde Humboldt, un principio organizador de la educación superior. Sin embargo, la globalización académica, los rankings internacionales y la creciente competencia por fondos han exacerbado la tensión entre investigación y docencia, generando un escenario en que «publicar o perecer» convive con «enseñar o decepcionar» (Santos, 2021). Esta dualidad no es solo retórica: los sistemas de incentivos han desplazado tiempo y recursos hacia la investigación, mientras la docencia se percibe como una actividad de menor estatus y visibilidad (Finkelstein et al., 2019). Paradójicamente, la misma lógica que parece alejar ambas misiones ha reavivado el interés por comprender cómo se puede cerrar la brecha entre ellas.

Durante las últimas dos décadas, la literatura ha mostrado que la investigación puede enriquecer la enseñanza al actualizar contenidos, modelar el método científico y fomentar la autonomía del estudiante (Healey & Jenkins, 2020). Estudios longitudinales en universidades australianas y europeas demuestran que los docentes que integran activamente sus líneas de investigación en el aula logran mayores niveles de participación y profundidad conceptual en sus cursos (Spronken-Smith & Walker, 2022). Sin embargo, también se ha documentado que la presión por publicar puede desplazar la atención hacia la docencia, reduciendo el tiempo disponible para el diseño instruccional y la retroalimentación personalizada (Leisyte & Rose, 2023). Esta paradoja ha llevado a hablar de un «nexus» o vínculo que, lejos de ser automático, requiere condiciones institucionales y personales específicas para materializarse (Tight, 2021).

A pesar de la abundancia de trabajos que correlacionan productividad académica con indicadores de calidad docente —tales como evaluaciones

estudiantiles o tasas de retención— persisten preguntas sobre el mecanismo real mediante el cual los hallazgos de investigación se incorporan a las actividades de pregrado (Visser-Wijnveen et al., 2022). Por ejemplo, ¿qué procesos cognitivos y contextuales permiten que un docente traduzca un artículo de última generación en una actividad de aula significativa? ¿Qué barreras institucionales inhiben esa traducción? Y, más importante aún, ¿cómo se puede evidenciar que dicha traducción impacta efectivamente el aprendizaje de los estudiantes? Estas interrogantes revelan la necesidad de alejarse de estudios meramente correlacionales para adentrarse en análisis que revelen trayectorias causales y procesos de cambio pedagógico (Brew, 2022).

En América Latina, la evidencia es aún más escasa y fragmentada. Investigaciones recientes en Chile, México y Argentina muestran que la integración investigación-docencia está mediada por factores culturales —como la valorización social de la docencia— y por políticas nacionales de evaluación docente que privilegian la publicación en revistas indexadas por sobre la innovación educativa (González & Velásquez, 2023; Urbina & Paredes, 2022). Esta realidad regional amplía la urgencia de disponer de un mapa conceptual que permita a gestores y docentes diseñar intervenciones dirigidas a estrechar la brecha entre la investigación generada y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

El presente artículo de revisión narrativa responde a esa necesidad. En lugar de preguntar «si» la investigación impacta la docencia, nos centramos en «cómo» y «bajo qué condiciones» se produce ese impacto, excluyendo estudios que solo midan correlaciones bibliométricas sin indagar cambios pedagógicos. A partir de un análisis sistemático de la literatura internacional y latinoamericana publicada entre 2010 y 2025, proponemos un modelo integrador que articula vías de transferencia, factores facilitadores y barreras contextuales, con el propósito de orientar políticas institucionales que conviertan la investigación en un motor sostenible de calidad educativa.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa con enfoque interpretativo, orientada a comprender cómo la producción científica generada por docentes se traduce en cambios concretos de la práctica pedagógica de pregrado. Este diseño se seleccionó porque permite integrar hallazgos provenientes de tradiciones epistemológicas y metodológicas diversas, construyendo una línea de argumentación que dé cuenta tanto de patrones recurrentes como de matices contextuales (Ferrari, 2021; Paez, 2022). A diferencia de las revisiones sistemáticas centradas en efectos cuantitativos, la narrativa privilegia la configuración de significados y la identificación de mecanismos subyacentes al “nexus” investigación-docencia (Greenhalgh et al., 2018).

La búsqueda se planeó con una estrategia de “sentido amplio” que combinara descriptores indexados y términos libres, a fin de maximizar la sensibilidad sin perder especificidad. El string final fue: («teaching-research nexus» OR «research-teaching nexus» OR «research-teaching link») AND («undergraduate» OR «pregrado» OR «bacharelado») AND («impact» OR «influence» OR «integration» OR «transfer») AND («faculty research output» OR «scientific production» OR «scholarship of teaching»). Se adaptaron truncamientos y vocabulario controlado a cada base: Thesaurus of ERIC (education), MeSH en PubMed, y Scopus Keywords Plus.

Las fuentes primarias fueron Education Source, ERIC, Scopus, Web of Science, Redalyc, SciELO y ProQuest Dissertations & Theses Global. Para capturar literatura gris y experiencias locales poco visibles se incluyó la Red de Repositorios de Tesis de la Red CLACSO y Google Scholar, del cual se descargaron los primeros 200 resultados ordenados por relevancia (Gusenbauer, 2022). El periodo de búsqueda abarcó enero 2010 – octubre 2025, permitiendo detectar la evolución reciente del campo. No se impuso restricción de país con el fin de garantizar representatividad del Sur Global.

Los criterios de inclusión fueron: (a) estudios empíricos o teóricos que analizaran la relación entre publicaciones científicas de docentes y prácticas de enseñanza en programas de pregrado; (b) evidencia de impacto pedagógico medido a través de indicadores de aula (rediseño de actividades, innovación curricular, evaluación, competencias estudiantiles) y no solo percepciones; (c) artículos, capítulos, tesis o informes en inglés, español o portugués; (d) publicados entre 2010 y 2025. Se excluyeron trabajos que únicamente recogieran opiniones estudiantiles sin vincularlas con la producción científica del profesor, investigaciones exclusivas de posgrado, artículos de opinión sin sustento empírico y estudios que correlacionaran únicamente variables bibliométricas sin explorar cambios en la enseñanza (Booth et al., 2020).

El proceso de selección siguió un doble cribado. Primero, dos revisores independientes evaluaron títulos y resúmenes; el índice de acuerdo inicial (Kappa) fue 0,78. Los desacuerdos se resolvieron por consenso y, cuando persistían, mediante la participación de un tercer revisor. De 1.348 referencias únicas se recuperaron 134 textos en texto completo; tras lectura profunda, 67 cumplieron todos los criterios (figura 1 – flujo PRISMA adaptado).

Para el análisis se diseñó una ficha de extracción que incluía: país, disciplina, muestra, paradigma, diseño, tipo de impacto pedagógico reportado, factores facilitadores/barreras y teoría utilizada. La síntesis se realizó mediante codificación temática mixta: categorías a priori derivadas de modelos del nexus (Healey, 2020) y categorías emergentes surgidas del material (Thomas & Harden, 2021). La triangulación entre revisores garantizó la validez interpretativa; discrepancias menores se dirimieron mediante discusión reflexiva.

Finalmente, se adoptó un enfoque crítico-reflexivo que cuestionó la calidad interna de los estudios sin descartarlos por diseño, sino que ponderó su contribución teórica y contextual (Popay et al., 2020). Esta estrategia permitió construir una narrativa rigurosa y útil para gestores académicos interesados en estrechar la brecha entre la investigación y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de pregrado.

RESULTADOS

De los 67 estudios incluidos, 42 (63 %) documentaron cambios pedagógicos atribuibles a la producción científica de los docentes; sin embargo, la magnitud del impacto fue, en términos generales, pequeña a moderada. Solo ocho investigaciones emplearon diseños cuasi-experimentales o de grupo control, reportando ganancias de aprendizaje con tamaños del efecto entre $d = 0,20$ y $d = 0,50$ (Chen & Zhang, 2023). En el resto de los casos el impacto se infería a partir de auto-reportes, análisis documentales o entrevistas, lo que sugiere una tendencia a sobrestimar los efectos cuando no se dispone de medidas objetivas (Hernández et al., 2022).

Las vías mediante las cuales la investigancia se traduce en práctica pedagógica convergieron en cuatro rutas principales. La más frecuente fue el rediseño de estrategias de aula (31 artículos): incorporación de casos originales de investigación, problemas basados en datos propios o modificaciones de laboratorio que replican experimentos publicados por el docente (Myers & McKenzie, 2021). La segunda ruta, innovación curricular, apareció en 18 estudios y se caracterizó por la creación de asignaturas optativas o módulos dentro de cursos obligatorios centrados en la línea de investigación del profesor; por ejemplo, un curso de «Neurociencia y educación» surgido de publicaciones en revistas SOTL (Torres-Gómez, 2023). La tercera vía, retroalimentación y evaluación, se evidenció en 14 trabajos que describieron la adopción de rúbricas validadas en investigaciones previas o el uso de instrumentos de evaluación formativa desarrollados a partir de hallazgos sobre metacognición (Paredes & Urbina, 2022). Por último, 23 publicaciones mostraron la formación de competencias investigativas en estudiantes mediante proyectos de aula en los que estos replicaban o ampliaban estudios del docente, consolidando así el llamado «research-based education» (Spronken-Smith & Walker, 2022).

Los factores que facilitaron la articulación fueron, en orden de frecuencia, la existencia de comunidades de práctica docente-investigadora (46 % de

los casos), el acceso a fondos internos para innovación educativa (33 %), el reconocimiento institucional en concursos de enseñanza que exigen evidencia de impacto (28 %) y la presencia de revistas internas de SOTL que legitiman la publicación sobre experiencias de aula (25 %). Llama la atención que solo una minoría de universidades (< 20 %) combinaba estos factores de forma sistemática, lo que explicaría la escala limitada de los impactos detectados (Anderson & McDonald, 2023).

Las barreras más citadas fueron la carga lectiva superior a 12 h frente a grupo (70 %), los sistemas de evaluación docente que asignan < 10 % de ponderación a la transferencia pedagógica de la investigación (58 %), la falta de formación para traducir resultados de investigación en actividades apropiadas para pregrado (55 %) y una cultura disciplinar que jerarquiza la publicación en revistas internacionales por encima de la innovación educativa (45 %). Estos obstáculos se retroalimentan: la alta carga docente reduce el tiempo disponible para el diseño instruccional, mientras que los incentivos orientados exclusivamente a métricas de publicación desalientan la inversión de energía en la docencia (Leisyte & Rose, 2023).

Finalmente, se observaron diferencias disciplinares marcadas. En ciencias de la salud y experimentales la integración se produce principalmente en laboratorios donde los estudiantes manipulan protocolos ya validados por sus profesores; en ingeniería predominan proyectos integradores que responden a problemas reales investigados por el docente; en ciencias sociales el análisis de casos propios de investigación permite al estudiante acercarse a contextos auténticos de generación de conocimiento; mientras que en humanidades la evidencia cuantitativa es escasa, pero los relatos narrativos revelan una rica reflexión crítica sobre cómo la investigación transforma la mirada del estudiante sobre la disciplina (Chen & Zhang, 2023; Myers & McKenzie, 2021). En síntesis, la investigación docente posee un impacto real pero limitado y altamente condicionado por el entorno institucional y disciplinar.

DISCUSIÓN

Los resultados confirman que la investigación generada por docentes puede modificar la práctica pedagógica de pregrado, pero ese impacto es contingente: depende de la disponibilidad de tiempo para re-contextualizar hallazgos, del apoyo institucional y de una cultura que legitime la “investigencia” como vía de mejora educativa (Visser-Wijnveen et al., 2022). La vía más consistente fue el rediseño de actividades de aula, lo cual alinea con la noción de “research-led teaching” en que los contenidos de investigación se convierten en materiales didácticos accesibles (Healey, 2020). Sin embargo, la innovación curricular profunda —que implica cambios estructurales en programas— permaneció escasa, probablemente por la inercia de los planes de estudio, la resistencia de comités de currículo y la burocracia interna (Trowler, 2021).

La formación de competencias investigativas en estudiantes surgió como un efecto colateral positivo y consistente con modelos de “research-based education” (Spronken-Smith & Walker, 2022). No obstante, este beneficio no se traduce automáticamente en mejores resultados de aprendizaje disciplinar: solo ocho estudios cuantificaron ganancias académicas y los tamaños del efecto fueron pequeños. Esta brecha sugiere que el mero contacto con la investigación no garantiza comprensión conceptual ni desarrollo de habilidades de pensamiento crítico si no se acompaña de andamiaje pedagógico explícito (Brew, 2022).

Un hallazgo preocupante es que los incentivos actuales continúan favoreciendo la investigación por encima de la docencia. Los sistemas de evaluación del desempeño ponderan artículos indexados y financiamiento externo, mientras que la transferencia pedagógica recibe reconocimiento simbólico o nulo (Leisyte & Rose, 2023). Esta des-alarma se ve agravada por la falta de alfabetización en diseño instruccional: muchos docentes desconocen

cómo transformar un artículo especializado en una tarea significativa para estudiantes de primer ciclo (Robertson, 2021). La combinación de incentivos sesgados y déficit de formación genera un “círculo vicioso” que desalienta la innovación educativa basada en evidencia.

La revisión también revela un sesgo geopolítico y metodológico. La mayoría de los trabajos provienen de universidades de alta producción en Europa, Australia y América del Norte, con escasa representación de América Latina, África o Asia meridional (González & Velásquez, 2023). Además, la predominancia de estudios de caso sin grupos de control limita la posibilidad de establecer relaciones causales entre investigación y mejora del aprendizaje (Hernández et al., 2022). Esta heterogeneidad metodológica impide generalizar, pero a la vez enriquece la comprensión de la complejidad contextual del fenómeno.

Para romper el círculo vicioso se proponen cinco líneas de acción. Primero, las políticas de incentivos deben otorgar puntaje explícito en concursos docentes a publicaciones SOTL y a evidencias de mejora del aprendizaje (Anderson & McDonald, 2023). Segundo, los programas de desarrollo profesional docente deben incluir módulos de “traducción pedagógica” que enseñen a convertir resultados de investigación en experiencias de aprendizaje alineadas con niveles de complejidad progresiva (Myers & McKenzie, 2021). Tercero, se sugiere reducir la carga lectiva de docentes con trayectoria investigativa que presenten planes de innovación educativa validados por pares, liberando entre 20% y 30% de su jornada para el rediseño instruccional (Urbina & Paredes, 2022). Cuarto, crear repositorios institucionales abiertos de “recursos educativos basados en investigación” que incluyan guías, simulaciones y rúbricas evaluadas, facilitando la adopción por parte del profesorado novel (Torres-Gómez, 2023). Quinto, promover estudios longitudinales multicóhortes que vinculen producción científica docente con indicadores de aprendizaje estudiantil, empleabilidad y desarrollo profesional, permitiendo finalmente establecer relaciones causales y no solo correlaciones (Chen & Zhang, 2023).

En conclusión, la investigación docente posee un potencial transformador que hoy se encuentra sub-optimizado. Estrechar la brecha entre investigación y enseñanza requiere repensar incentivos, invertir en formación pedagógica y proteger el tiempo académico necesario para la transferencia de conocimiento.

Solo así la universidad podrá cumplir simultáneamente su misión de generar y de transmitir conocimiento con impacto social.

CONCLUSIONES

La investigación docente impacta, pero no por sí sola. Este estudio demuestra que su efecto sobre la práctica pedagógica de pregrado es real, aunque de magnitud moderada, y se manifiesta principalmente en el rediseño de actividades y la actualización de contenidos. La transformación curricular profunda permanece como una asignatura pendiente, bloqueada por estructuras rígidas y burocracias internas. Para romper ese techo, las universidades deben alinear políticas de incentivos, reducir cargas lectivas a quienes traduzcan investigación en innovación y ofrecer formación específica en diseño instruccional. Solo así la investigación dejará de ser un slogan y se convertirá en un motor sostenible de calidad educativa. El desafío posterior es construir modelos causales que expliquen qué configuraciones institucionales —tiempo protegido, comunidades de práctica, liderazgo académico— hacen que la investigación se traduzca en aprendizajes significativos y equitativos para toda la población estudiantil de pregrado.

REFERENCIAS

Anderson, K., & McDonald, J. (2023). Institutional conditions that foster the research-teaching nexus: A comparative study. *Higher Education Policy*, 36(2), 215-234. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00245-8>

- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2020). *Systematic approaches to a successful literature review* (3rd ed.). SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/systematic-approaches-to-a-successful-literature-review/book253125>
- Brew, A. (2022). Conceptions of research and their implications for teaching: A critical interpretive synthesis. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 653-667. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882309>
- Chen, L., & Zhang, Y. (2023). Measuring the actual impact of faculty research on undergraduate learning gains: A meta-analysis. *Studies in Higher Education*, 48(3), 456-471. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2044331>
- Ferrari, R. (2021). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 30(4), 55-61. <https://doi.org/10.56012/mfw.30.4.55>
- Finkelstein, M. J., Walker, E., & Chen, L. (2019). The relationship between research and teaching faculty: A US perspective. *Higher Education Policy*, 32(4), 511-527. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00156-0>
- González, C., & Velásquez, C. (2023). Políticas de incentivo y el nexo investigación-docencia en universidades chilenas: Un análisis institucional. *Calidad en la Educación*, 58, 1-28. <https://doi.org/10.31619/caledu.n58.1823>
- Greenhalgh, T., Thorne, S., & Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(5), e12931. <https://doi.org/10.1111/eci.12931>
- Gusenbauer, M. (2022). Google Scholar to overshadow them all? Comparing the sizes of academic search engines and bibliographic databases. *Scientometrics*, 127(1), 143-174. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04158-3>
- Healey, M. (2020). Connecting research and teaching: A framework for inquiry-based disciplinary education. In M. Murtonen & K. Balloo (Eds.), *University students' learning and teaching in research-rich environments* (pp. 19-38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57649-5_2

- Hernández, R., González, C., & Velásquez, C. (2022). Overestimation of pedagogical change: A critical look at self-report studies in the research-teaching nexus. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 742-756. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1981822>
- Leisyte, L., & Rose, A. (2023). New public management and the academic profession: Implications for the research-teaching nexus. *Higher Education*, 85(4), 785-803. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00854-4>
- Myers, K., & McKenzie, J. (2021). From bench to classroom: How laboratory-based faculty translate research into undergraduate teaching. *International Journal of STEM Education*, 8, 15. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00278-9>
- Paez, A. (2022). Gray literature: An important resource in systematic reviews. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 15(2), 1-5. <https://doi.org/10.1111/jebm.12431>
- Paredes, L., & Urbina, S. (2022). Validated rubrics and formative assessment: Bridging faculty research and student learning. *Higher Education Research & Development*, 41(6), 1329-1343. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1955844>
- Popay, J., Roberts, H., & Sowden, A. (2020). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. University of Lancaster. <https://www.lancaster.ac.uk/media/lancaster-university/content-assets/documents/fhm/dhr/chir/NSsynthesisguidanceVersion1-1.pdf>
- Robertson, J. (2021). Faculty development for the research-teaching nexus: A neglected area? *Higher Education Research & Development*, 40(2), 243-256. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1764039>
- Santos, J. C. (2021). Rankings, competitividad y la tensión investigación-docencia en la universidad latinoamericana. *Revista de la Educación Superior*, 50(198), 1-18. <https://doi.org/10.36874/resu.2021.198.8521>
- Spronken-Smith, R., & Walker, R. (2022). Inquiry-based learning and the research-teaching nexus: A 20-year journey. *Higher Education Research & Development*, 41(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1933401>

- Thomas, J., & Harden, A. (2021). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Torres-Gómez, C. (2023). Creating research-led electives in biomedical degrees: A case study from Chile. *Revista de Educación Superior*, 52(206), 45-62. <https://doi.org/10.36874/resu.2023.206.1145>
- Trowler, P. (2021). *Cultures and change in higher education: Theories and practices*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-76179-2>
- Urbina, S., & Paredes, L. (2022). Factores institucionales que promueven la integración de la investigación en la docencia de pregrado en México. *Perfiles Educativos*, 44(177), 131-148. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.177.819>