


Barreras para la implementación de una docencia centrada en el aprendizaje de los estudiantes en el área de la salud

Barriers to Implementation of Student Learning-centered Teaching in Health Education

Barreiras à implementação de uma docência centrada na aprendizagem dos estudantes na área da saúde

 Carolina Martínez Locci¹

 Carlos González Ugalde¹

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile

Recibido: 28/04/2025
Aceptado: 26/08/2025

Correspondencia:

Carolina Martínez Locci,
cmartinezl@uc.cl

Cómo citar:

Martínez Locci, C., & González Ugalde, C. (2025). Barreras para la implementación de una docencia centrada en el aprendizaje de los estudiantes en el área de la salud. *Páginas de Educación*, 18(2), e4569.
<https://doi.org/10.22235/pe.v18i2.4569>

Financiamiento: Este trabajo se desarrolló dentro del marco del proyecto Fondecyt N.º 1201636 "Docencia en la Educación Superior chilena".

Disponibilidad de datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Resumen: La docencia centrada en el aprendizaje de los estudiantes es el enfoque ideal para la formación en educación superior, pero actualmente persisten barreras para su plena adopción. El objetivo de este trabajo es identificar qué barreras son referidas por académicos y describir las particularidades de sus perspectivas y vivencias respecto de ellas. Para esto se realizó un estudio cualitativo con análisis temático por medio de entrevistas a docentes que se desempeñan en el pregrado de distintas carreras del área de la salud en Chile. Las barreras o dificultades que se encontraron se agrupan en torno a características de los estudiantes, los docentes y del entorno institucional y cultural. Las barreras identificadas surgen desde los desafíos que deben asumir los docentes ante los cambios que ocurren en la sociedad. Por esto resulta relevante la formación en docencia, la valoración de la labor docente y la necesidad de una constante indagación, tanto personal como institucional, de la práctica docente.
Palabras clave: aprendizaje activo; barreras; educación superior.

Abstract: Student-centered teaching is regarded as the ideal approach for higher education; however, significant barriers continue to hinder its full adoption. The aim of this study is to identify the barriers reported by academics and to describe the particularities of their perspectives and experiences concerning them. To this end, a qualitative study was conducted using thematic analysis based on interviews with faculty members teaching undergraduate programs in various health-related disciplines in Chile. The barriers and challenges identified cluster around student characteristics, faculty attributes, and institutional and cultural contexts. These barriers emerge from the challenges that educators must face in response to societal change. Therefore, teacher training, the recognition of teaching as a professional endeavor, and the ongoing, both personal and institutional, inquiry into teaching practices are of particular relevance.
Keywords: active learning; barriers; higher education.



Resumo: A docência centrada na aprendizagem dos estudantes é a abordagem ideal para a formação no ensino superior, mas atualmente persistem barreiras para sua plena adoção. O objetivo deste trabalho é identificar quais barreiras são mencionadas por acadêmicos e descrever as particularidades de suas perspectivas e experiências a respeito delas. Para isso, realizou-se um estudo qualitativo com análise temática por meio de entrevistas a docentes que atuam em cursos de graduação em diferentes áreas da saúde no Chile. As barreiras ou dificuldades encontradas foram agrupadas em torno de características dos estudantes, dos docentes e do contexto institucional e cultural. As barreiras identificadas emergem dos desafios que os docentes devem assumir diante das mudanças que ocorrem na sociedade. Por isso, torna-se relevante a formação docente, a valorização do trabalho docente e a necessidade de uma constante indagação, tanto pessoal quanto institucional, sobre a prática docente.

Palavras-chave: aprendizagem ativa; barreiras; ensino superior.

Implicaciones prácticas

- Enfatizar la necesidad de la formación en docencia como un proceso permanente y no meramente como instancias aisladas, para lo que las instituciones no solo deben ofrecer programas, sino incentivar la participación de los académicos.
 - Valorar la docencia de forma equiparable a la investigación, ya que incentiva la formación docente y la implementación de nuevas metodologías, acordes a las características actuales de los estudiantes y a las competencias que requiere el campo laboral.
 - Considerar el dinamismo y el continuo cambio de la educación, que conlleva nuevos desafíos y dificultades que deben abordarse a través de una constante indagación que permita elaborar estrategias apropiadas para afrontarlos.
 - Realizar esta indagación tanto a nivel individual como institucional; en lo personal revisando la propia práctica con una mirada autocrítica y desde la institución recolectando las distintas perspectivas y vivencias de sus miembros.
-

Introducción

La literatura sobre docencia en educación superior (ES) ha distinguido dos enfoques de enseñanza: uno centrado en el profesor y el traspaso de información, y otro centrado en el estudiante y su aprendizaje. En el primer caso, el protagonista es el docente, responsable del conocimiento y de su transmisión de forma esencialmente expositiva, jerárquica y unidireccional, mientras que los estudiantes tienen un rol pasivo, como meros receptores del contenido que se les entrega. Por el contrario, en el segundo caso, el foco está en el proceso de aprendizaje, y es especialmente relevante generar instancias de aprendizaje activo, en las que el docente actúa como guía y los alumnos adoptan un rol activo (Biggs, 2006; González, 2010; León Guerrero & Crisol Moya, 2011; Treve, 2024).

Las instituciones de ES han buscado transitar hacia este último enfoque, pues permite que los estudiantes mejoren sus estrategias de aprendizaje, ya que aumenta el enfoque profundo y disminuye el superficial (Barboyon Combey & Gargallo López, 2021), y, asimismo, que alcancen mayores niveles de compromiso con sus procesos de formación y, como consecuencia, un mejor desarrollo de las competencias necesarias para las profesiones contemporáneas (Schneider & Preckel, 2017).

Además, resulta apropiado si se considera que las universidades viven grandes transformaciones, como la ampliación, la diversificación y la renovación de sus modelos educativos. Por esto, respecto de la calidad de la enseñanza y su adecuación a las necesidades sociales, se propone renovar los métodos de enseñanza y aprendizaje y extender el uso de las tecnologías digitales (Brunner, 2024).

También en el área de la salud, la docencia centrada en el estudiante resulta más apropiada. Es necesaria para preparar la inserción de los estudiantes en un sistema de salud cada vez más complejo, que demanda la formación de competencias tales como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, el uso de herramientas tecnológicas, el trabajo en equipo y la resiliencia, entre otras (Frenk et al., 2022).

Debido a lo anterior, las instituciones han avanzado en incorporar diversas estrategias de aprendizaje activo (Álvarez-Álvarez & Sánchez-Ruiz, 2024). Sin embargo, algunos estudios muestran que su adopción no ha sido plena, que aún es un proceso en desarrollo y que persiste cierta inercia en cuanto a mantener los métodos tradicionales de enseñanza, sin incorporar significativamente técnicas de aprendizaje activo, a pesar de reconocer sus beneficios. Por esto, para que sean adoptadas de manera amplia, deben superarse diferentes barreras (Børte et al., 2020; Bucklin et al., 2021; Kim et al., 2019).

La investigación en docencia ha explorado estas barreras, entre las que se ha mencionado la resistencia al cambio por parte de los docentes, debido a factores relacionados con la personalidad, la

percepción respecto de su autoeficacia y la cultura institucional (Córica, 2020). Entre los factores relacionados con la personalidad se consideran tendencias conservadoras, sensación de incomodidad, amenaza e incertidumbre, o creencias personales profundamente arraigadas, lo que puede explicar por qué a veces los académicos son reacios a modificar su estilo de docencia o consideran que implementar cambios es innecesario (Børte et al., 2020; Córica, 2020; Karimi et al., 2022).

La autoeficacia corresponde a la manera en que las personas perciben sus propias capacidades para lograr lo que se proponen, lo que incide directamente en su nivel de desempeño. Esto en el ámbito de la docencia es relevante, pues profesores con altos niveles de autoeficacia sienten una mayor motivación, bienestar y compromiso, lo que impacta positivamente en la calidad de su docencia (García et al., 2025). Por el contrario, percibir que no se cuenta con las habilidades necesarias se ha asociado con una menor motivación para mejorar la propia actividad docente, por ejemplo, a través de la incorporación de nuevas tecnologías o de técnicas docentes innovadoras (Córica, 2020; Jiménez & San Martín, 2019).

En cuanto a la cultura institucional, su resistencia se manifiesta a través de la transmisión de ciertos comportamientos, costumbres e ideologías que se contraponen a los cambios organizacionales (Córica, 2020); o bien cuando las personas tienden a replicar los modelos bajo los que han sido formados y que consideran que les sirvieron, por lo que no perciben una necesidad real de cambio (Bucklin et al., 2021; Estrada González et al., 2021; Kim et al., 2019).

De forma similar, se ha reportado que el tipo de disciplina influye en el estilo docente, pues académicos pertenecientes a disciplinas “blandas” (del área humanista) son más proclives a ejercer una docencia centrada en el estudiante (Lindblom-Ylänne et al., 2006), mientras que aquellos de disciplinas “duras” o STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas) ejercen una docencia centrada en el docente, en la que predomina la transmisión de información por parte de estos (Kim et al., 2019; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Stains et al., 2018). Este último modelo es el que prevalece en algunos profesionales de las carreras de las ciencias de la salud, que ingresan a la academia principalmente por su desempeño clínico, pero que no poseen una formación sistemática en docencia (Estrada González et al., 2021).

También se ha investigado la tensión entre las diferentes funciones que deben cumplir los académicos, especialmente en lo referente a la investigación, pues es un área de mayor relevancia en cuanto a la entrega de incentivos y en los procesos de promoción, por lo que suele guiar su accionar (Fondón et al., 2010; Kim et al., 2019; Montero et al., 2012; Theurillat & Gareca, 2015; Varela & Premeaux, 2023). Esto se ve reflejado en que los académicos suelen mantenerse actualizados y valoran un enfoque colaborativo en investigación, mientras que en docencia hay una escasa tradición de mantenerse al día y su perspectiva suele ser individual y tradicional (Børte et al., 2020). Otros roles corresponden a labores de extensión y gestión, los que muchas veces demandan una gran dedicación de tiempo y energía (Walker, 2016).

El tipo de jornada es otro factor, pues aquellos con una jornada parcial o por hora conforman un grupo heterogéneo, con variadas aspiraciones, motivaciones y necesidades para involucrarse en la docencia, lo que incide en la calidad de esta, así como en su disposición para implementar cambios (López Damián et al., 2016; Martínez-Pardo, 2024). Del mismo modo, la actividad profesional, y no la docencia, podría corresponder al principal interés del individuo; por ejemplo, en las carreras de la salud la atención de pacientes puede constituir la principal fuente de ingresos u otorgar un mayor prestigio profesional, junto con la investigación (Montero et al., 2012).

Respecto de la experiencia docente, aparecen desafíos personales para los docentes noveles, pues aún no han desarrollado una sólida formación docente. Por este motivo, carecen de experiencia acumulada (Zheng, 2023), no se han enfrentado, o lo han hecho en pocas ocasiones, a alumnos a quienes deben enseñar, motivar e impartir disciplina. Esta inexperiencia puede ser percibida por ellos y propiciar su desmotivación (Fondón et al., 2010) y, asimismo, ante una gran cantidad de estudiantes, pueden sentir inseguridad o dificultad para interactuar de forma más libre (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012). Además, en comparación con académicos de mayor antigüedad, tienen salarios más bajos y mayores dificultades en su promoción académica, lo que puede resultar desalentador (Zheng, 2023).

Otro inhibidor del aprendizaje activo que resulta fundamental corresponde a déficits en aspectos pedagógicos, como incorporar herramientas tecnológicas y, especialmente, contar con un

repertorio variado de metodologías que se enfoquen en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Børte et al., 2020).

Otras barreras mencionadas en la literatura corresponden a la falta de tiempo (Kim et al., 2019; Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012), cursos con una gran cantidad de estudiantes (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012), falta de infraestructura apropiada, en cuanto al diseño espacial, el mobiliario o los insumos (Børte et al., 2020; Henderson et al., 2021), una tendencia a culpar a los alumnos si estos no aprenden, ya sea por considerarlos incapaces, que no están motivados o que no hacen lo que deberían hacer, restándole responsabilidad al docente (Biggs, 2006), diferencias generacionales entre los docentes y los estudiantes que dificulten adoptar o cambiar estrategias de enseñanza y aprendizaje (Chaudhuri, 2020), una resistencia de los mismos estudiantes a participar en metodologías activas (Henderson et al., 2021), el síndrome de desgaste profesional, cansancio crónico o *burnout* (Córica, 2020; Forrester, 2023), y la renuncia silenciosa, en la que se desiste de “ir más allá de lo exigido” (Forrester, 2023).

Indagar sobre las barreras o dificultades que experimentan los académicos resulta necesario, ya que la sociedad es dinámica en cuanto a que debe enfrentar cambios en la situación económica, cultural, tecnológica e incluso sanitaria (como la pandemia por covid-19 durante 2020 y 2021), que impactan muchas veces en diversos ámbitos de la educación, como la docencia. Por esto, el objetivo de este trabajo es identificar qué barreras son referidas por los académicos pertenecientes a distintas carreras del área de la salud y describir las particularidades de sus perspectivas y vivencias respecto de ellas. De esta manera, se obtendrá información clave para apoyar a los académicos en el avance en la adopción de una docencia centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

Metodología

Escenario

La docencia en las carreras de la salud incluye a académicos de distintas disciplinas, especialmente en los primeros años, en los que se imparten asignaturas de ciencias básicas, junto con algunos cursos propios. Luego, en los siguientes años, esta docencia es ejercida fundamentalmente por académicos de la misma profesión que se imparte, pues se abordan asignaturas preclínicas y clínicas.

Los roles tradicionales que desempeñan comprenden la docencia, la investigación y/o la gestión, en proporciones variables y con distintos tipos de jornada, ya sea completa, parcial o por horas. Esta indagación se centró principalmente en la docencia realizada a nivel de salas de clases, pues las actividades preclínicas y clínicas comprenden otras dimensiones.

Diseño

Se realizó un estudio cualitativo con un análisis temático basado en entrevistas, lo que permite, en coherencia con el objetivo de este estudio, identificar, analizar y reportar patrones o temas a partir de los datos recogidos. De esta forma, es posible comunicar experiencias, significados y realidades de las personas (Braun & Clarke, 2006).

Muestra

La muestra estuvo constituida por 20 académicos de distintas universidades chilenas que realizaban docencia en el pregrado de las siguientes carreras del área de la salud: Enfermería, Fonoaudiología, Kinesiología, Medicina, Medicina Veterinaria, Nutrición y Dietética, Obstetricia y Puericultura, Odontología, Química y Farmacia, y Tecnología Médica.

Las profesiones de formación de los docentes entrevistados fueron: biólogo (1), bioquímico (2), enfermera (1), fonoaudiólogo/a (3), ingeniera en alimentos (1), kinesiólogo (2), matrona (2), médica (1), médico veterinario (1), nutricionista (2), odontóloga (1), químico/a farmacéutico/a (2) y tecnóloga médica (1). En la Tabla 1 se presenta un resumen de los datos demográficos de los participantes.

Tabla 1

Datos demográficos de los participantes

Variable	Frecuencia
Género reportado	
Femenino	12 (60 %)
Masculino	8 (40 %)
Rango de edad (años)	
25-30	1 (5 %)
31-40	12 (60 %)
41-50	4 (20 %)
51-60	3 (15 %)
Rango de años de experiencia en docencia	
0-5	4 (20 %)
6-10	7 (35 %)
11-15	6 (30 %)
16-20	0 (0 %)
Más de 20	2 (10 %)
Sin información	1 (5 %)
Horas de contrato	
33-44	9 (45 %)
20-32	7 (35 %)
Menos de 20 horas	0 (0 %)
Sin información	4 (20 %)
Tipo de universidad	
De investigación	4 (20 %)
Pública regional	3 (15 %)
Privada solo con sede en Santiago	6 (30 %)
Privada con sedes regionales	7 (35 %)

Recolección de datos y técnica de registro

Los entrevistados participaron de forma voluntaria y firmaron un consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile (protocolo 200603003).

El protocolo de las entrevistas fue realizado con base en la revisión de literatura relacionada con la docencia en ES, previamente sometido al juicio experto de dos investigadores con experiencia y dos miembros del personal docente sénior y piloteadas.

Estas entrevistas abordaron diversos temas relativos a “Docencia en la Educación Superior chilena” y se seleccionaron aquellas preguntas relacionadas con el propósito de este trabajo, las cuales se presentan en la Tabla 2. De todas formas, las entrevistas se leyeron en su totalidad para no perder el contexto de las respuestas, así como la información atinente a este estudio.

Tabla 2**Preguntas de la pauta de entrevista****Labor docente**

Para comenzar, me gustaría saber un poco más de usted. ¿Hace cuánto tiempo y cómo fue el proceso por el que llegó a ser docente de la institución? *Indagar en tipo de contrato: jornada, planta, hora, etcétera.*

A grandes rasgos, entendiendo que la actividad académica incluye funciones de docencia, gestión, investigación y extensión ¿Qué proporción ocupa la docencia entre estas actividades?

Estudiantes

Ahora le voy a realizar algunas preguntas sobre sus estudiantes ¿Cómo describiría su relación o el tipo de interacción que sostiene con ellos?

¿Qué es lo más desafiante de esta relación? Ejemplifique.

Pensando en las nuevas generaciones de estudiantes y en la creciente tecnología, por ejemplo, la generación *millennial* y *centennial*, los diferentes perfiles de estudiantes, las relaciones autoritarias a horizontales, la actitud de las personas a exigir sus derechos (salud mental, género), la tendencia a estandarización de cursos, el estallido social. ¿Cree que influyen en el desarrollo de sus clases y en el aprendizaje de los estudiantes? ¿De qué manera?

Prácticas innovadoras

¿Podría contarme si ha desarrollado prácticas innovadoras en alguno de sus cursos?

En perspectiva, ¿quedó conforme con las innovaciones que introdujo?

¿Qué factores cree que facilitaron o dificultaron aplicar las metodologías innovadoras de enseñanza?

Perfeccionamiento docente

¿Qué apoyos u oportunidades identifica en su institución para perfeccionarse como docente?

- Ejemplo: incentivos, calificación académica, oportunidades de desarrollo profesional, participación en programas institucionales, proyectos financiados, mentoría de pares, comunidades de aprendizaje, flexibilidad en los programas, etcétera.

¿Qué barreras o limitaciones ha observado que existen en su institución para un mejor desarrollo de la docencia?

¿De qué maneras cree que esta institución los podría apoyar (o seguir apoyando) para crear entornos que fomenten un aprendizaje más efectivo? ¿Me podría dar un ejemplo?

Planificación de la docencia

Quisiéramos conocer un poco más respecto de su estilo de trabajo en docencia. ¿Podría contarnos cómo planifica sus actividades (clases y evaluaciones)? Por favor, considere todos los elementos que toma en cuenta al planificar (que están en la clase y fuera de ella).

- Ejemplo: las expectativas de sus colegas sobre la planificación de su clase; los tipos de estudiantes que asisten a ese curso; el plan o programa de estudios; versiones anteriores del curso; la cultura de su facultad al realizar la planificación; lo que hacen sus colegas; su posición particular (como profesor, profesorado en ejercicio, etcétera).

Ejecución de estrategias y actividades

Cuando observé sus clases, aplicó [Insertar estrategia X], ¿por qué utilizó esta estrategia/práctica? ¿Cómo llegó a conocer esa estrategia/práctica?

- Ejemplo: experiencia previa, conocimiento en particular sobre enseñanza o aprendizaje, etcétera.

También pudimos observar en la clase que realizó [Insertar Actividad X], ¿por qué realizó esta actividad?

- Ejemplo: trabajo en grupos, desarrollo de ejercicios por parte de los estudiantes, cuestionarios, etcétera.

Durante la observación, también noté que [insertar comportamiento de los estudiantes], ¿por qué cree que ocurre esto?

- Ejemplo: participación activa de los estudiantes, comentarios de los estudiantes, retroalimentación entre los estudiantes, comentarios/discusión de los estudiantes en clase, etcétera.

Evaluación de aprendizajes

¿Ahora me podría contar cuáles son los resultados de aprendizaje esperados de sus estudiantes relacionados a este/estos curso/s?

¿Qué tipo de evaluaciones utiliza actualmente para abordar el aprendizaje de sus estudiantes? En este o en todos.

- Ejemplo: pruebas escritas, pruebas de alternativas, evaluación de pares, autoevaluación, trabajos de investigación, ensayos en clase, ensayos fuera de clases, autoevaluación, evaluación formativa.

¿Existe algún otro tipo de evaluación que aplicaría a estos aprendizajes? ¿Por qué no la ha implementado?

A partir de todo lo que hemos conversado en cuanto a la planificación, la ejecución y la evaluación de sus clases, ¿hay algo más que le gustaría añadir?

Las entrevistas, de tipo semiestructurado, fueron realizadas por asistentes de investigación experimentados por medio de videoconferencia por Zoom®, duraron de 45 a 90 minutos y fueron grabadas con el mismo programa. Posteriormente se realizó una transcripción literal de cada entrevista en Word® y se asignó un código de identificación.

Análisis de datos

Se realizó un análisis temático siguiendo las etapas descritas por Braun y Clarke (2006). Inicialmente se desarrolló un libro de códigos a partir de la revisión de literatura y, al mismo tiempo, se dejó espacio para codificar inductivamente los temas emergentes. Se utilizó el software NVivo®.

Para asegurar el rigor del análisis temático, se siguieron las recomendaciones de Fereday y Muir-Cochrane (2006). Discusiones entre ambos autores se llevaron a cabo para lograr un acuerdo sobre las temáticas incluidas en los resultados. Después de alcanzar un consenso respecto de la codificación y de hacer un proceso iterativo, se obtuvo un valor Kappa de Cohen de 0,73. A lo largo del proceso se mantuvo un diario reflexivo sobre los distintos aspectos del análisis con el fin de asegurar un registro de auditoría. Para aumentar la credibilidad del análisis, los resultados fueron expuestos a pares que no participaron en el estudio.

Resultados

Del análisis temático de las entrevistas surgieron barreras o dificultades relacionadas con las características de los estudiantes, los docentes y del entorno institucional y cultural. Estas categorías se presentan organizadas con subtemas y cada uno con citas de las entrevistas numeradas por universidad (U) y entrevistado (E).

Barreras asociadas con los estudiantes

Percepción sobre las nuevas generaciones

Diversas características percibidas respecto de las nuevas generaciones de estudiantes, tanto positivas como negativas, emergieron en los comentarios de los entrevistados. Entre aquellas que pueden resultar más desafiantes, mencionaron alumnos que presentan diversos estilos de aprendizaje, un amplio uso de las herramientas digitales y, en algunos casos, dificultades en habilidades académicas, como búsqueda de información académica, dominio del inglés, redacción, cálculo, base de conocimientos científicos y/o manejo de software básicos, como Excel.

Otras características desafiantes percibidas en algunos casos correspondieron a alumnos menos tolerantes a la frustración, más críticos, cuestionadores y exigentes (aunque esto último también fue visto como algo positivo, pues refleja mayor interés), menos reflexivos, que demandan respuestas inmediatas y que carecen de límites en su relación con el docente, con una tendencia a relaciones más horizontales.

Resistencia de los estudiantes a participar en metodologías activas

Los docentes mencionaron que lograr la participación activa de los estudiantes fue un desafío, tanto de forma presencial como virtual, y que suelen participar los mismos alumnos de siempre. En algunos casos percibieron un miedo a equivocarse, lo que limita la participación de los estudiantes. Ante esto, se vuelve necesario reforzar la posibilidad de cometer errores y aprender de ellos o incorporar instancias de participación anónima.

También refirieron, en algunos casos, a una resistencia a la implementación de metodologías activas, pues los estudiantes estarían acostumbrados a un modelo que les entrega información de manera unidireccional. Ante esto, se vuelve necesario explicar qué se pretende lograr o bien cambiar la estrategia. En la Tabla 3 se presentan estas barreras junto a las citas representativas.

Tabla 3*Barreras asociadas con los estudiantes*

Barreras asociadas con los estudiantes	Citas representativas
Percepción sobre las nuevas generaciones	
Diversas	Uno debe tener la capacidad de llegar a cada uno de los estudiantes [lo cual] es difícil, [ya que] hay distintos perfiles de estudiantes (U1E5).
Dificultades en habilidades académicas	A muchos les cuesta redactar y escribir, [habilidades que] deberían haber aprendido en la enseñanza media (U6E2).
Más cuestionadoras y exigentes	Es una generación que es más difícil de evaluar, exigen mucho más sus derechos, pero creo que hay un problema de deberes, muchas veces no los tienen tan claros (U3E4).
Tendencia a relaciones horizontales	Las generaciones actuales tratan de tomar decisiones en conjunto con docentes o directivos... me cuesta un poco porque tratan de hacer de tú a tú (U4E2).
Resistencia de los estudiantes a participar en metodologías activas	
Miedo a equivocarse	Lo más desafiante es quitar ese precepto de que preguntar es tonto y, por tanto, las retroalimentaciones, creo que eso es lo más desafiante, llamarlos a participar (U1E1).
Reticencia	[Cuando les indico actividades] en donde ellos participen y hagan parte del rol es tremendo... también hay resistencia por parte del estudiante... porque tú lo haces parte de ese proceso y el estudiante está acostumbrado a que uno todo se lo entregaba (U2E3).

Barreras asociadas con los docentes*Resistencia docente al cambio*

La resistencia docente al cambio se reflejó en las características personales de los docentes, como persistir en una docencia basada en prácticas tradicionales, una menor disposición para implementar cambios o innovaciones, no valorar las opiniones o dudas de los estudiantes y poco interés en su formación docente.

También mencionaron la influencia de la cultura institucional en cuanto a replicar prácticas docentes que los académicos vivenciaron cuando eran estudiantes, como una docencia centrada en el traspaso de información, especialmente cuando aún no han realizado programas de perfeccionamiento docente. Sin embargo, reconocieron la necesidad de cambiar estas prácticas.

Respecto del manejo de herramientas tecnológicas, en algunos docentes afloró una baja percepción de autoeficacia en su dominio, evidenciada en parte durante la pandemia por covid-19, que supuso un mayor uso de herramientas virtuales. La incorporación de estas herramientas se hace necesaria, puesto que las nuevas generaciones de estudiantes son "nativos digitales".

Falta de experiencia docente y formación pedagógica

Algunos entrevistados señalaron que en sus inicios como docentes sus clases consistían principalmente en entregar información y que no contaban con conocimientos pedagógicos para desarrollar metodologías y evaluaciones centradas en el aprendizaje.

Asimismo, relataron que en un comienzo sintieron inseguridad o adoptaron una postura autoritaria para hacerse respetar. Con el paso del tiempo, modificaron su trato hacia los estudiantes, pues se volvieron más comprensivos, flexibles y seguros de su rol. En la Tabla 4 se presentan estas barreras junto a citas representativas.

Tabla 4

Barreras asociadas con los docentes

Barreras asociadas con los docentes	Citas representativas
Resistencia docente al cambio	
Características personales	Creo que el cuerpo académico tampoco apoya porque es un cuerpo envejecido... muchas veces un poco anquilosado, no se mueven, no se perfeccionan, no ayudan a los estudiantes (U2E2).
Cultura institucional	Muchas veces uno enseña como le enseñaron, la enseñanza que uno recibía era justamente traspaso de conocimiento y nada más que eso (U1E5).
Percepción de autoeficacia	Mientras más pasan los años, más nos cuesta adaptarnos a las tecnologías... ¿por qué no adaptarnos para aprovecharlas?... no es fácil, muchas veces los docentes somos los que no nos adaptamos (U1E7).
<hr/>	
Falta de experiencia docente y formación pedagógica	
Formación docente	[Después de contar con formación docente] uno comprende por qué muchas veces el estudiante no es capaz de adquirir ciertos procesos que para uno quizás son tan lógicos, porque probablemente desde el punto de vista metodológico no lo está entregando de la mejor forma (U1E6).
Trato hacia los estudiantes	Cuando recién empecé a dar clases tenía una postura un poco más autoritaria o como que me las sabía todas. Con el paso del tiempo me he puesto mucho más humilde, reflexivo, empático y comprensivo (U1E5).

Barreras asociadas con el entorno institucional y cultural

Tensión entre distintas funciones

En algunos entrevistados surgió la tensión que existe debido a los diversos roles que como académicos deben cumplir. En relación con esto, mencionaron el tiempo que demanda la labor de gestión en detrimento de la docencia y la necesidad de buscar un ajuste entre ambas.

Respecto de las labores de investigación, mencionaron que muchas veces las universidades valoran más esta función por sobre la docencia, por lo que los académicos tendrían más incentivos para llevar a cabo proyectos de investigación en sus áreas disciplinares que para implementar metodologías destinadas a mejorar la práctica docente.

Disponibilidad de recursos materiales y humanos

En cuanto a los recursos, comentaron dificultades principalmente en la proporción de docentes por estudiantes, pues aulas con una gran cantidad de alumnos generan, en ocasiones, menos participación.

Además, el número de estudiantes influyó especialmente en el tipo de actividades prácticas e instrumentos utilizados para evaluar los aprendizajes, ya que ante muchos estudiantes privilegiaron la aplicación de instrumentos de corrección rápida, como preguntas de selección múltiple, por sobre preguntas de desarrollo.

También surgieron reparos respecto de salas inadecuadas, cantidad de salas, acceso a aplicaciones con licencia y disposición de recursos en términos generales para el desarrollo apropiado de las actividades.

Falta de tiempo

En general, hubo acuerdo en que la labor docente demanda mucho tiempo, que en ocasiones resulta escaso o insuficiente para planificar e implementar nuevas metodologías, estrategias o actividades. De forma similar a lo señalado respecto de la proporción de docentes por estudiantes, dificulta especialmente la aplicación de evaluaciones que permitan valorar distintos objetivos de aprendizaje. Además, la falta de tiempo repercutió en la formación o capacitación en docencia, que fue reconocida como un elemento fundamental para una buena docencia. En la Tabla 5 se presentan estas barreras junto a citas representativas.

Tabla 5*Barreras asociadas con el entorno institucional y cultural*

Barreras asociadas con el entorno institucional y cultural	Citas representativas
Tensión entre distintas funciones	
Gestión	Cuando uno se aboca a la labor de coordinador de un curso teórico clínico, la mayor parte del tiempo es gestión, y eso uno lo tiene que compatibilizar con la docencia... uno tiene que hacer un equilibrio (U3E3).
Investigación	[Respecto de proyectos de investigación y publicaciones] te hacen sentir que eso es lo más importante... siento que a veces se mide mucho más eso y el profesor va orientado a eso y no a mejorar como docente (U3E3).
Disponibilidad de recursos materiales y humanos	
Proporción de estudiantes y docentes	Es más fácil participar en un curso chico que en un curso grande, porque muchas veces ellos se sienten como intimidados (U3E1). En otros años hice evaluaciones de desarrollo, pero con la cantidad de estudiantes y de evaluaciones fue casi imposible por la cantidad de docentes... para revisar todo eso era mucho, por lo tanto, cambiamos a las alternativas (U3E4).
Cantidad y adecuación de salas	Los recursos que tiene que dar la institución para este tipo de asignaturas [laboratorio] son escasos... [Es necesario] tener más salas y no tenemos espacio en la universidad (U5E2).
Falta de tiempo	
Nuevas formas de evaluar	Las evaluaciones van en directa relación con la carga que tiene el profesor... Es mucho más fácil corregir un certamen que un ensayo, sabiendo que el ensayo le permite adquirir otras habilidades más que memorizar (U2E2).
Formación en docencia	Tengo colegas que tienen formación docente y hay un mundo diferencias [respecto de no tener]... ciertos detalles al variar la forma en que se entrega pueden marcar una diferencia superimportante (U1E7).

Discusión

Este estudio buscó caracterizar las dificultades o barreras relacionadas con la implementación de una docencia centrada en el aprendizaje, referidas por docentes universitarios de carreras del área de la salud, muchas de las que pueden resultar transversales a distintas disciplinas y son el reflejo del constante cambio y dinamismo de la educación.

Las nuevas generaciones de estudiantes fueron percibidas como más diversas y cuestionadoras, con mayor acceso y afinidad por las plataformas digitales, y con una tendencia a relacionarse de manera más horizontal con los docentes. Estas características son similares a las reportadas en una revisión de Chaudhuri (2020), quien señala la necesidad de que los docentes acepten que los cambios generacionales son inevitables, por lo que es necesaria la disposición a adoptar un estilo de docencia

que emplee distintas estrategias y que el docente no actúe como único proveedor de conocimiento, sino que favorezca un aprendizaje más autónomo y desafiante para los alumnos, pues actualmente tienen acceso a múltiples fuentes de información y prefieren actividades que los sitúan en un plano similar con sus docentes y que hagan sentido a su aprendizaje.

También se mencionaron déficits en algunas habilidades académicas, lo que podría deberse al acceso de estudiantes con menores puntajes de ingreso, quienes, como señala Baik et al. (2019), suelen presentar mayores dificultades académicas y muchas veces pertenecen a grupos minoritarios. En el caso de las universidades chilenas, podría deberse a diversos factores, como la formación de base que traen los estudiantes o la amplia oferta de universidades y/o de algunas carreras con bajos puntajes de ingreso.

La resistencia de los estudiantes fue evidenciada en algunos más reticentes a participar en clases o metodologías que los colocan en un rol más activo. En general, las nuevas generaciones de estudiantes tienen una buena disposición ante metodologías de enseñanza no tradicionales (Chaudhuri, 2020); sin embargo, su participación puede verse inhibida cuando el grupo de estudiantes es muy numeroso, se percibe cierta amenaza ante la reacción del docente o de los compañeros, la actividad no es lo suficientemente motivadora o desafiante o cuando se implementa una metodología distinta a la que están habituados. Por esto se vuelve fundamental el rol del docente como facilitador del aprendizaje activo, en cuanto a diseñar una actividad motivadora y desafiante, explicar qué se pretende lograr y propiciar la participación de los estudiantes.

La resistencia docente al cambio se manifestó en ciertas características personales y de la cultura institucional que tienden a perpetuar un estilo de docencia tradicional, muchas veces replicando la manera en que los mismos docentes fueron instruidos. Esta tendencia se ha caracterizado por un traspaso de información desde el docente, quien puede tener prácticas más rígidas, estáticas o conservadoras, sin incorporar grandes cambios en sus estrategias de enseñanza y aprendizaje. Esto se enmarca en un concepto individual de la docencia con creencias profundamente arraigadas, subjetivas, acrílicas y difíciles de cambiar, que en algunos casos se ha vinculado con docentes de mayor edad, pertenecientes a otras generaciones y/o profesores de tiempo completo titulares de cátedra (Børte et al., 2020; Bucklin et al., 2021; Chaudhuri, 2020; Córlica, 2020; Estrada González et al., 2021; Kim et al., 2019).

La resistencia al cambio también se vio reflejada, en cierta medida, en una baja percepción de autoeficacia en el manejo de los recursos tecnológicos. La incorporación de estos recursos puede resultar desafiante para los docentes, pues pueden carecer de la motivación para usarlos o de experticia en su uso (Chaudhuri, 2020).

La experiencia docente adquirida por los entrevistados con el transcurso de los años les permitió replantear y perfeccionar las actividades que realizan, así como modificar el trato y la actitud hacia las nuevas generaciones de estudiantes, demostrando una mayor flexibilidad ante sus necesidades.

De esta forma, y de acuerdo con la literatura antes expuesta, se puede inferir que existen obstáculos tanto para los docentes jóvenes como los de mayor edad, en cuanto a la falta de experiencia en el caso de los primeros y las dificultades para adoptar cambios en los segundos. Esto no pretende constituir una afirmación absoluta, sino que apunta a una posible explicación respecto de las tendencias que podrían presentarse en algún grado en estos grupos, pues se debe considerar un marco más amplio, en el que coexisten distintas variables, motivaciones, contextos y trayectorias. En el caso de los docentes jóvenes, resulta necesario asignarles responsabilidades de forma gradual, brindarles acceso a programas de mentoría y recibir la guía de docentes experimentados, y respecto de todo el cuerpo docente, ofrecer programas de formación docente y cursos acordes a las necesidades y contextos particulares (Fernandes et al., 2023; Peña-Vicuña & Acosta-Peña, 2023; Zheng, 2023). Por lo tanto, el rol de la institución es fundamental en cuanto a proporcionar y promover instancias de formación pedagógica continuas, que incluyan la capacitación y el acceso a los recursos tecnológicos. Igualmente, es fundamental la disposición de los académicos respecto de aprovechar las instancias formativas que la institución les ofrece y repensar sus actitudes y actividades docentes.

La necesidad de cumplir con otras funciones, en la misma institución o en otra, puede ir en desmedro del quehacer docente. Labores de gestión de la enseñanza, como la coordinación de cursos, pueden demandar mucho tiempo y energía, y no cuentan con el mismo reconocimiento que la gestión

académica, que comprende cargos directivos (Walker, 2016). De forma similar, el perfil del académico-investigador, con grado de doctor, dedicación completa y una activa agenda de investigación y publicaciones, se ha vuelto preponderante en cuanto a la distribución de las recompensas económicas y simbólicas (Bernasconi et al., 2021a), instalando una cultura institucional en la que la principal fuente de éxito profesional corresponde a la investigación, en desmedro de la docencia y de actividades de servicio o vinculación con la comunidad (Kim et al., 2019; Varela & Premeaux, 2023). También es necesario señalar, aunque no emergió en los entrevistados, que labores como la atención de pacientes pueden constituir el principal interés, fuente de ingresos o motivo de prestigio para el profesional (Montero et al., 2012) y que, en algunos casos, su ingreso a la docencia responde más bien al ejercicio de su profesión y al reconocimiento que tienen en el entorno clínico, más que a un interés en la docencia, por lo que tienden a reproducir modelos aprendidos anteriormente y que consideran válidos (Estrada González et al., 2021).

La disponibilidad de recursos también fue considerada necesaria para mejorar las prácticas docentes. En este sentido, ciertas metodologías de aprendizaje activo requieren trabajar con grupos pequeños de alumnos, por lo que se requiere contar con un mayor número de docentes (Henderson et al., 2021), así como de infraestructura y espacios que permitan llevar a cabo las actividades deseadas (Børte et al., 2020; Kim et al., 2019). Además, los entrevistados señalaron que la proporción de estudiantes por docentes influye en el tipo de instrumento evaluativo que usan, privilegiando aquellos de rápida corrección ante cohortes de estudiantes muy numerosas.

Para abordar lo expuesto anteriormente, es vital que las políticas institucionales valoren la complejidad de la docencia en los procesos de calificación y promoción académica en cuanto a la diversidad de dimensiones que comprende, que entreguen incentivos y reconocimientos a la labor docente, equiparables con aquellos dirigidos a investigadores, y, además, que dispongan de suficientes profesores en relación con el número de estudiantes, infraestructura, insumos y salas apropiadas.

Por último, la falta de tiempo también fue señalada como una limitante para realizar una buena docencia. Por una parte, la menor disponibilidad de tiempo para la docencia puede deberse a la multiplicidad de roles que debe cumplir el académico. Actualmente, estas funciones comprenden, en distinto grado, docencia, guía de tesis, investigación, gestión, vinculación con el medio y atención de pacientes (Bernasconi et al., 2021b; Montero et al., 2012; Varela & Premeaux, 2023). Esto genera una constante tensión y “negociación” entre las actividades que este debe realizar, que muchas veces dejan poco espacio para el desarrollo educacional (Elmberger et al., 2019).

Por otra parte, se ha mencionado que en muchas carreras del área de la salud no hay suficientes profesores de tiempo completo, por lo que se recurre a los profesores de jornada parcial o por hora, quienes pueden no estar involucrados completamente en la planificación y el desarrollo curricular o actualizados en las nuevas metodologías docentes (Patston et al., 2010). Sin embargo, también es necesario considerar que conforman un grupo heterogéneo, con distintas razones para involucrarse en la docencia, lo que incidirá en su compromiso laboral (López Damián et al., 2016; Martínez-Pardo, 2024). Además, su experiencia clínica es altamente valorada en cuanto a que la mayoría de los futuros profesionales se desempeñará en el campo clínico (Puryer et al., 2015).

Los factores antes señalados, respecto de las funciones y el tipo de jornada o contrato, impactarán directamente en la disponibilidad de tiempo para planificar e introducir cambios en la docencia, participar en proyectos colectivos y en la formación en docencia universitaria, proceso que debe ser constante y no puntual.

Este estudio no estuvo exento de limitaciones. Es necesario considerar que los entrevistados que accedieron a participar podrían ser docentes más interesados en buenas prácticas y con una mayor dedicación de horas; mientras que los docentes menos involucrados en la docencia podrían haberse restado de la investigación, por lo que sus dificultades y contextos particulares no se abordarían. Por otro lado, es importante mencionar que no todas las barreras identificadas en la literatura fueron abordadas por los entrevistados, por ejemplo, aquellas referidas a la culpabilización del estudiante o a la renuncia silenciosa. Esto pudo deberse a que se trata de temáticas difíciles de reconocer y abordar en una entrevista formal.

Para futuros estudios sería interesante seleccionar una barrera determinada e indagarla en mayor profundidad y mediante distintos instrumentos, como entrevista y encuesta. Esta última, al ser anónima, permitiría abordar aquellos aspectos que podrían no emerger en una entrevista. Además, sería

deseable incluir a otros actores, como directivos y estudiantes, para integrar sus perspectivas de la problemática.

Conclusiones

Muchas de las barreras o dificultades reportadas en este trabajo surgen desde los desafíos que los docentes deben asumir ante los cambios que ocurren en la sociedad, como la incorporación de estudiantes más diversos y con características generacionales específicas, preparar a los estudiantes para que afronten un campo laboral que demanda nuevas competencias, así como la necesidad de incorporar nuevas estrategias docentes que respondan a estos nuevos escenarios. En este sentido, el manejo de herramientas tecnológicas también conforma un reto, en cuanto a la complejidad que adquieren y el correcto uso que debiera hacerse de ellas. Por esta razón, es clave que tanto las instancias de formación como los directivos de las instituciones de ES consideren estos elementos para apoyar el tránsito a la docencia centrada en los estudiantes.

Referencias

- Álvarez-Álvarez, C., & Sanchez-Ruiz, L. (2024). Buenas prácticas para fomentar la interacción en las aulas universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(43), 98-104. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.43.1294>
- Baik, C., Naylor, R., Arkoudis, S., & Dabrowski, A. (2017). Examining the experiences of first-year students with low tertiary admission scores in Australian universities. *Studies in Higher Education*, 44(3), 526-538. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1383376>
- Barboyon Combey, L., & Gargallo López, B. (2021). Métodos centrados en el estudiante. Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 215-237. <https://doi.org/10.14201/teri.25600>
- Bernasconi, A., Berríos, P., & Véliz, D. (2021a). La profesión académica en Chile: 50 años en cuatro momentos / The academic profession in Chile: 50 years in four moments. *Revista de Educación*, 0(24.2), 227-246. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5549
- Bernasconi, A., Berríos Cortés, P., Guzmán, P., Véliz, D., & Celis, S. (2021b). La profesión académica en Chile: perspectivas desde una encuesta internacional. *Calidad en la educación*, (54), 46-72. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.923>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* [2ª ed.]. Narcea.
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2020). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597-615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brunner, J. J. (Ed.). (2024). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. https://cinda.cl/publicaciones/#flipbook-df_1255/3/
- Bucklin, B. A., Asdigian, N. L., Hawkins, J. L., & Klein, U. (2021). Making it stick: use of active learning strategies in continuing medical education. *BMC medical education*, 21(1), 44. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02447-0>
- Chaudhuri, J. D. (2020). Stimulating Intrinsic Motivation in Millennial Students: A New Generation, a New Approach. *Anatomical sciences education*, 13(2), 250-271. <https://doi.org/10.1002/ase.1884>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Elmberger, A., Björck, E., Liljedahl, M., Nieminen, J., & Bolander Laksov, K. (2019). Contradictions in clinical teachers' engagement in educational development: an activity theory analysis. *Advances in health sciences education: theory and practice*, 24(1), 125-140. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9853-y>
- Estrada González, C., Pardo Herrera, I., & Pupo Ávila, N. L. (2021). La profesión académica en salud: ¿formación o capacitación? *Educación Médica Superior*, 35(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100015&lng=es&tng=es
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher Professional Development in Higher Education: The Impact of Pedagogical Training Perceived by Teachers. *Education Sciences*, 13(3), 309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>

- Fondón, I., Madero, M. J., & Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004>
- Forrester, N. (2023). Fed up and burnt out: 'quiet quitting' hits academia. *Nature*, 615(7953), 751-753. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00633-w>
- Frenk, J., Chen, L. C., Chandran, L., Groff, E. O. H., King, R., Meleis, A., & Fineberg, H. V. (2022). Challenges and opportunities for educating health professionals after the COVID-19 pandemic. *Lancet*, 400(10362), 1539-1556. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(22\)02092-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)02092-X)
- García García, J. A., De León Saldívar, J. G., & Corral Reséndiz, L. F. (2025). Revisión sistemática de autoeficacia en la profesión docente. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 3(2), 51-76. <https://doi.org/10.71770/579ew382>
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, (33), 123-146. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.141>
- Henderson, K. J., Coppens, E. R., & Burns, S. (2021). Addressing Barriers to Implementing Problem-Based Learning. *AANA journal*, 89(2), 117-124. <https://www.proquest.com/openview/c8b33e094c0a7e13c423252bcf055fa4/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=41335>
- Jiménez, N., & San Martín, S. (2019). Tipología de docentes universitarios de acuerdo con su desempeño docente: motivados y no motivados. *CIENCIA ergo-sum*, 26(2). <https://www.redalyc.org/journal/104/10458194003/10458194003.pdf>
- Karimi, E., Sohrabi, Z., & Aalaa, M. (2022). Change Management in Medical Contexts, especially in Medical Education: A Systematized Review. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 10(4), 219-227. <https://doi.org/10.30476/JAMP.2022.96519.1704>
- Kim, A. M., Speed, C. J., & Macaulay, J. O. (2019). Barriers and strategies: Implementing active learning in biomedical science lectures. *Biochemistry and Molecular Biology Education: A Bimonthly Publication of the International Union of Biochemistry and Molecular Biology*, 47(1), 29-40. <https://doi.org/10.1002/bmb.21190>
- León Guerrero, M. J., & Crisol Moya, E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): La opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 271-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129018>
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- López Damián, A. I., García Ponce de León, O., Pérez Mora, R., Montero Hernández, V., & Rojas Ortiz, E. L. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 23-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.007>
- Mälkki, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.492500>
- Martínez-Pardo, J. A. (2024). Tipologías en torno al profesorado universitario de tiempo parcial, ¿por qué son necesarias? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(43), 163-180. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2024.43.1783>
- Montero, L., Triviño, X., Sirhan, M., Moore, P., & Leiva, L. (2012). Barreras para la formación en docencia de los profesores de medicina: una aproximación cualitativa. *Revista Médica de Chile*, 140(6), 695-702. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872012000600001>
- Patston, P., Holmes, D., Maalagh-Fard, A., Ting, K., & Ziccardi, V. B. (2010). Maximising the potential of part-time clinical teachers. *The clinical teacher*, 7(4), 247-250. <https://doi.org/10.1111/j.1743-498X.2010.00396.x>
- Peña-Vicuña, P., & Acosta-Peña, R. (2023). La formación en docencia universitaria, aportes y desafíos para la profesionalización docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(3), 293-310. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052023000400293>
- Puryer, J., McNally, L., & O'Sullivan, D. (2015). The views of part-time clinical teachers regarding their role in undergraduate education at the University of Bristol Dental School. *British dental journal*, 218(2), 79-83. <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2015.30>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Stains, M., Harshman, J., Barker, M. K., Chasteen, S. V., Cole, R., DeChenne-Peters, S. E., Eagan, M. K., Jr, Esson, J. M., Knight, J. K., Laski, F. A., Levis-Fitzgerald, M., Lee, C. J., Lo, S. M., McDonnell, L. M., McKay, T. A., Michelotti, N., Musgrove, A., Palmer, M. S., Plank, K. M., Rodela, T. M., ... Young, A. M. (2018). Anatomy of STEM teaching

- in North American universities. *Science (New York, N.Y.)*, 359(6383), 1468-1470. <https://doi.org/10.1126/science.aap8892>
- Theurillat, D., & Gareca, B. (2015). Organización de docencia e investigación en universidades: una exploración al caso chileno. *Calidad en la Educación*, (42), 120-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000100005>
- Treve, M. (2024). Comparative analysis of teacher-centered and student-centered learning in the context of higher education: A co-word analysis. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 4(2), 1-12. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.117>
- Varela, O., & Premeaux, S. (2023). Teaching, research, and service as drivers of academic career success. *Organization Management Journal*, 20(5), 186-196. <https://doi.org/10.1108/OMJ-04-2022-1528>
- Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38(153), 105-119. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300105&lng=es&tlng=es
- Zheng, Z. (2023). Professional Development for Young Teachers in Higher Education. *International Journal of Education and Humanities*, 10(2), 67-69. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v10i2.11485>
-

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

C. M. L. ha contribuido en 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14; C. G. U. en 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.