

**Artículo de investigación científico
tecnológica**

Cómo citar: Ricardo Jiménez, L. S. (2026). Experiencias docentes y factores organizacionales vinculados con la productividad investigativa en una universidad de Montería, Colombia. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 14, e9205.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22306395>

Recibido: 17/08/2026

Aceptado: 02/09/2026

Publicado: 22/09/2026

Autor para correspondencia:
stephanyri09@gmail.com



Conflicto de intereses: los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Luly Stephanie Ricardo Jiménez ¹

Universidad de Panamá

<https://orcid.org/0000-0002-6051-0294>

stephanyri09@gmail.com

Colombia

**Experiencias docentes y factores
organizacionales vinculados con la
productividad investigativa en una
universidad de Montería, Colombia**

Teaching experiences and organizational
factors linked to research productivity
at a university in Montería, Colombia

Experiências docentes e fatores
organizacionais vinculados à
produtividade em pesquisa em uma
universidade de Montería, Colômbia

Resumen

Introducción: las actividades de producción científica de los docentes universitarios constituyen actualmente un tema prioritario, debido a que se han observado tendencias institucionales que afectan este índice, de ahí la necesidad de ejecutar un estudio que contribuya de forma positiva a desarrollar y visualizar esta temática. **Objetivo:** explorar las experiencias del profesorado y el entorno organizacional en términos de productividad investigativa en una universidad de Montería en Colombia. **Método:** se desarrolló un estudio con enfoque cualitativo descriptivo y comprensivo, todo ello a través de entrevistas semiestructuradas, cuya población objetivo-secundaria fueron los docentes universitarios. **Resultados:** la productividad investigativa no constituye un resultado exclusivamente individual ni puede explicarse únicamente por la motivación, la formación o la trayectoria profesional del docente. **Conclusión:** se considera pertinente continuar profundizando en aspectos relacionados de manera directa con el presente tema, ya que constituye un eje prioritario en lo que a investigación escrita se refiere, todo esto teniendo en cuenta que la ciencia se construye, en gran medida, a partir de dicha producción, por lo que fomentar acciones organizadas desde las institucionales debe ser una tarea elemental a seguir para garantizar un mayor grado de científicidad.

Palabras clave: entorno organizacional, productividad investigativa, desempeño académico universidad

Abstract

Introduction: university faculty scientific production is currently a priority topic because institutional trends affecting this indicator have been observed, which highlights the need to carry out a study that positively contributes to developing and making this issue visible.



Objective: to explore faculty experiences and the organizational environment in terms of research productivity at a university in Montería, Colombia. **Method:** a descriptive and comprehensive qualitative study was conducted using semi-structured interviews; the secondary target population consisted of university faculty. **Results:** research productivity is not exclusively an individual outcome nor can it be explained solely by a teacher's motivation, training, or professional trajectory. **Conclusion:** it is pertinent to continue deepening the study of aspects directly related to this topic, since it is a priority axis for written research; given that science is largely built from such production, promoting organized actions by institutions should be a fundamental task to ensure a higher degree of scientific rigor.

Keywords: organizational environment, research productivity, academic performance, university

Resumo

Introdução: as atividades de produção científica dos docentes universitários constituem atualmente um tema prioritário, pois foram observadas tendências institucionais que afetam esse indicador, o que evidencia a necessidade de realizar um estudo que contribua positivamente para desenvolver e visibilizar essa temática. **Objetivo:** explorar as experiências do corpo docente e o ambiente organizacional em termos de produtividade investigativa em uma universidade de Montería, Colômbia. **Método:** desenvolveu-se um estudo qualitativo, descritivo e abrangente, por meio de entrevistas semiestruturadas; a população secundária alvo foi composta por docentes universitários. **Resultados:** a produtividade investigativa não constitui um resultado exclusivamente individual nem pode ser explicada apenas pela motivação, formação ou trajetória profissional do docente. **Conclusão:** considera-se pertinente aprofundar aspectos diretamente relacionados ao tema, uma vez que constitui um eixo prioritário no que se refere à pesquisa escrita; dado que a ciência se constrói, em grande medida, a partir dessa produção, fomentar ações organizadas pelas instituições deve ser uma tarefa fundamental para garantir maior grau de rigor científico.

Palavras-chave: ambiente organizacional, produtividade investigativa, desempenho acadêmico, universidade



Introducción

En el ámbito de la investigación la producción científica se convierte en una preocupación global que impacta significativamente en el desarrollo académico y científico de las naciones (Astegiano et al., 2019; Bender et al., 2021; Carta et al., 2021; Alqahtani et al., 2022; Zhang et al., 2023; Brignardello-Petersen et al., 2024). Internacionalmente, se ha reconocido que el rendimiento investigativo de los docentes no solo impulsa el progreso tecnológico y científico, sino que también fortalece el tejido educativo y cultural de cada país, considerando a la investigación como un proceso complementario que debe estar de la mano de los procesos formativos en las universidades, donde su productividad se genera gracias a la relación entre las actividades de investigación realizada por los docentes e investigadores universitarios, junto con sus resultados obtenidos (Duque y Quintero, 2016; Gómez et al., 2017; Cui et al., 2022; Feng et al., 2024; Christou et al., 2025).

En este sentido, apoyados en lo que expresan Cujía et al. (2017), Li & Zhang (2022), Manasia et al. (2022), Kwiek & Roszka (2024), Kwon et al. (2023), Lee et al. (2023), Haby et al. (2024), gracias a los distintos cambios que se han experimentado en la era del conocimiento ha resultado indispensable la creación de nuevas herramientas, cuyo fin es mejorar sus procesos sobre la base de las actividades que se realizan (Momeni et al., 2022; Nguyen et al., 2022; Nygaard et al., 2022a,b; Meza-Mejia et al., 2023; Varsha et al., 2024; Song et al., 2025; Stupnisky & Salahuddin, 2025), aumentando la competitividad, calidad y excelencia. Esto resulta indispensable para la universidad debido a que a través del conocimiento se logran que las funciones de docencia, investigación y proyección social, se realicen en pro del desarrollo de los países, promoviendo la transferencia de conocimiento y tecnología al sector empresarial, con el fin de que pueda establecer un vínculo colectivo entre academia y empresa (Obando et al., 2020; Rachid et al., 2021; Puertas et al., 2023; Sá et al., 2023; Sayyed, 2024; Padilla Yaá et al., 2025; Ramezani et al., 2026).

Sin embargo, la situación en América Latina presenta desafíos y características, iniciando con el enfrentamiento de barreras estructurales, tales como la falta de financiamiento, infraestructura limitada y políticas educativas que no siempre promueven la investigación como un componente fundamental de la práctica docente. De esta forma, dicho elemento revela la importancia de elaborar estrategias adaptadas a las realidades locales que puedan superar estas barreras y fomentar un entorno más propicio para la investigación (Guzmán y Valenzuela, 2017).

A esto se le suma que históricamente, en Colombia, el tema de la formación de los docentes ha estado mediada por el proceso gradual del reconocimiento social y político. Así, desde la colonia, y luego de la independencia, ha resultado común que la preparación de los formadores haya estado atravesada por las coyunturas que vive el país, en donde el reconocimiento del saber ha pasado por diversas etapas históricas, todo ello partiendo desde la disolución de su función, la institucionalización, el reconocimiento por parte del estamento eclesial, hasta el reconocimiento por parte del estado, en lo relacionado con su calidad de vida y las condiciones laborales, incluyendo la remuneración y acordes con la función establecida (Calvo et al., 2004).

En algunas ocasiones, justamente en estas condiciones laborales es donde se puede observar cierto retroceso tanto en Colombia como en Latinoamérica de forma general. De esta manera, los docentes a menudo reportan falta de apoyo institucional y limitaciones organizacionales que obstaculizan su capacidad para llevar a cabo investigaciones de calidad, entre otras funciones asignadas para su cumplimiento (Calvo et al., 2004).

En este contexto, Montería constituye el escenario territorial en el que se desarrolla la investigación. El interés del estudio no consiste en abordar la ciudad o la universidad seleccionada como un caso. Por lo anterior, el presente estudio se enfoca en explorar las experiencias de los docentes y las condiciones organizacionales en torno a la productividad investigativa en una universidad de la ciudad de Montería, Colombia.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló desde el paradigma interpretativo, dado que buscó comprender los significados atribuidos por los docentes a sus experiencias en torno a la productividad investigativa y a las condiciones organizacionales presentes en el contexto universitario. Este paradigma resultó pertinente porque reconoce que los fenómenos sociales y educativos no pueden comprenderse únicamente mediante la medición de variables, sino a partir de las interpretaciones construidas por las personas que los experimentan dentro de contextos específicos (de Franco & Vera Solórzano, 2020).

Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye mediante la aproximación a las experiencias, narraciones y significados expresados por los participantes. Castillo Rocubert (2010) señala que el paradigma interpretativo busca comprender las acciones humanas y la vida social desde la subjetividad de los actores, considerando sus creencias, motivaciones, intenciones y circunstancias particulares.

A su vez, el método adoptado fue el fenomenológico descriptivo, con orientación en la fenomenología de Edmund Husserl. Este método permitió aproximarse a las experiencias de los docentes tal como fueron vividas y expresadas, con el propósito de comprender los significados atribuidos a la productividad investigativa y a las condiciones organizacionales en las que desarrollaron sus actividades. La fenomenología se interesa por describir las vivencias, percepciones y significados desde la perspectiva de las personas que experimentan el fenómeno (Leal, 2000).

El enfoque de la investigación fue cualitativo, debido a que permitió acceder a las experiencias, percepciones y significados construidos por los docentes alrededor de su productividad investigativa y de las condiciones organizacionales del contexto universitario. Este enfoque se interesa por comprender los fenómenos sociales desde las voces de las personas, considerando el contexto, las relaciones y las circunstancias en las que se producen sus experiencias (de Franco & Vera Solórzano, 2020).

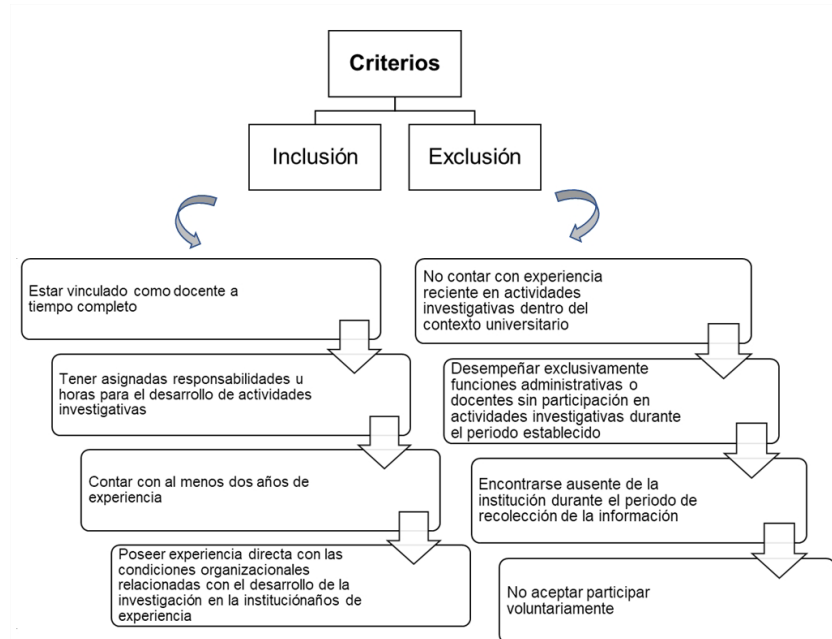
De igual forma, dicho enfoque resultó pertinente debido a que la información recolectada estuvo constituida principalmente por las narraciones obtenidas mediante la guía de entrevista aplicada. Estas narraciones permitieron conocer situaciones relacionadas con las trayectorias investigativas, las prácticas académicas, los apoyos institucionales, las dificultades, las motivaciones y los significados atribuidos por los participantes a su actividad dentro de la universidad. La perspectiva cualitativa también permite reconocer la complejidad y singularidad de los fenómenos educativos sin reducirlos exclusivamente a expresiones numéricas (Supo, 2002).

La selección se realizó mediante un muestreo intencional por criterios, propio de la investigación cualitativa. Este procedimiento permitió incorporar docentes que reunían características relacionadas con el propósito del estudio, sin pretender representar estadísticamente a la totalidad de los docentes vinculados con la institución. La investigación se desarrolló en una institución privada de educación superior ubicada en la ciudad de Montería, departamento de Córdoba, Colombia. Durante el periodo en el que se realizó la recolección de la información, la sede contaba con 74 docentes adscritos. De este grupo, seis docentes tenían vinculación de tiempo completo y asignación de responsabilidades u horas para el desarrollo de actividades investigativas.

En este sentido, los seis docentes participaron voluntariamente y autorizaron la recolección, así como el tratamiento de la información, todo ello mediante la suscripción del consentimiento informado. Por lo que, para la preservación de sus identidades, se emplearon códigos alfanuméricos en las transcripciones, el análisis y la presentación de los resultados, evitando así relacionar de forma simultánea datos como facultad, formación, sexo, cargo o trayectoria.

Figura 1

Criterios de elegibilidad



Fuente: Elaboración propia.

Resultados y discusión

A continuación, se presenta el análisis de las experiencias de los seis docentes en torno a la productividad investigativa, así como las condiciones organizacionales. Cabe destacar que, el corpus estuvo integrado por seis entrevistas semiestructuradas, cada una conformada por 25 preguntas abiertas. A su vez, se examinaron 150 unidades de respuesta, y se procede a mencionar una síntesis de aquellas con un carácter relevante para el objeto de estudio en cuestión. Para preservar la confidencialidad, los participantes fueron identificados mediante los códigos P01, P02, P03, P04, P05 y P06.

De esta manera, es importante mencionar que, el análisis llevado a cabo no estuvo direccionado a la medición de variables ni a establecer relaciones causales. Por lo que, su finalidad se centró en la descripción de cómo los participantes afrontaban la actividad investigativa dentro de su experiencia como docentes. Es por ello que, las recurrencias fueron empleadas para el reconocimiento de convergencias y no como frecuencias estadísticas; de igual manera, las respuestas diferentes fueron conservadas como variaciones significativas de la experiencia. En este sentido, los fragmentos citados mantienen el sentido del registro textual y solo fueron normalizados en errores tipográficos evidentes para facilitar su lectura y comprensión.

Además, la información fue analizada a través de un procedimiento de codificación cualitativa compatible con la lógica de trabajo de ATLAS. Ti: documentos primarios, citas, códigos, grupos de códigos, memos analíticos y relaciones entre categorías. Por su parte, el procedimiento siguió las bases de la orientación de la fenomenología descriptiva. De ahí que en una primera fase fuese ejecutada la lectura completa de cada entrevista con el fin de captar el sentido general del relato. Paralelamente, se llevó a cabo en todo momento una actitud de reducción fenomenológica, todo ello mediante la cual se procuró suspender explicaciones anticipadas sobre productividad, desempeño o causalidad organizacional.

En una segunda fase dichas respuestas fueron particionadas en unidades de significado relacionadas con la vivencia de investigar, enseñar, publicar, participar, así como desenvolverse en el entorno institucional. Seguidamente, en la tercera fase fueron asignados códigos iniciales cercanos a las expresiones de los participantes, por ejemplo: tiempo insuficiente, carga desequilibrada, autogestión, redes académicas, semilleros, apoyo desigual, recursos propios, reconocimiento, autonomía, participación y comunicación. Por último, en la cuarta fase, se ejecutaron comparaciones en los códigos para que posteriormente fuesen agrupados conceptualmente. Finalmente, se redactaron descripciones específicas de los seis participantes, así como una estructura general de la experiencia, conservando así tanto los significados compartidos como los casos divergentes.

Tabla 1

Codificación de los participantes

Código	Identificación
P01	Docente participante
P02	Docente participante
P03	Docente participante
P04	Docente participante
P05	Docente participante
P06	Docente participante

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Libro de códigos y categorías emergentes

Categoría emergente	Códigos agrupados	Sentido fenomenológico
C1. Investigación llevada a cabo por agencia y redes	Tiempo insuficiente; carga desequilibrada; autogestión; rigor personal; financiación; eventos; redes y divulgación.	La continuidad de la investigación depende en gran medida de la iniciativa docente, así como de los apoyos relacionales.
C2. Articulación docencia-investigación	Semilleros; investigación formativa; ABP; currículo; problemas del aula; actualización; tensión docencia-investigación.	La enseñanza puede nutrir la investigación, no obstante, la carga docente también puede entorpecerla.
C3. Condiciones organizacionales desiguales	Clima colaborativo; infraestructura; software; formación; reconocimiento; autonomía; participación; comunicación.	El entorno relacional es propicio, aun así, los soportes operativos y de gestión poseen un carácter heterogéneo.
C4. Desarrollo profesional y transformación institucional	Aprendizaje continuo; innovación pedagógica; uso responsable de tecnología e IA; tiempo protegido; recursos; incentivos; gobernanza.	La cultura investigativa requiere institucionalizar apoyos que hoy dependen de esfuerzos individuales.

Fuente: Elaboración propia.

La contrastación se desarrolló en tres niveles. El primero correspondió a la comparación intracasos, mediante la cual se examinó la coherencia interna de cada relato. El segundo fue la comparación entre casos, destinada a reconocer experiencias convergentes y divergentes. El tercero relacionó las categorías

emergentes con los propósitos de investigación y con los referentes teóricos del estudio. Debido a que se empleó una sola técnica de recolección, no se afirma que existió triangulación de instrumentos; se realizó una contrastación entre participantes, categorías, propósitos y literatura.

Los seis participantes reportaron experiencia en proyectos, publicaciones o actividades de divulgación. Sin embargo, la productividad no fue descrita como una secuencia institucional uniforme. Para algunos docentes, publicar respondió al compromiso profesional o a la necesidad de mantener su trayectoria investigativa; para otros, fue una actividad condicionada por el tiempo, la financiación, el acceso a laboratorios, el costo de la divulgación y la posibilidad de establecer alianzas.

“La financiación para las publicaciones lo ha dificultado”
(P01).

“La ausencia de laboratorios ha dificultado la realización de los ensayos y ha tocado recurrir a contactos de otras universidades”
(P02).

“No hay dinero para investigar, menos va a haber dinero para publicar” (P05).

Estas expresiones revelan que la publicación se vive como un proceso que rebasa la escritura del producto. Incluye gestionar equipos, buscar revistas, asegurar financiación y recurrir a redes externas. P02 señaló que debía utilizar laboratorios de otras universidades y adquirir por cuenta propia ciertos recursos; P04 indicó que los docentes debían buscar las revistas y apoyos para publicar; P05 utilizaba programas gratuitos o versiones de prueba. En consecuencia, la autogestión aparece como una estrategia de compensación frente a vacíos materiales y financieros.

En este aspecto, es importante declarar que, los eventos académicos compusieron un componente compartido de la experiencia. De esta manera, cinco de los seis participantes manifestaron su participación una o dos veces por año, mientras que uno manifestó una frecuencia bimestral. De ahí que, el significado atribuido a estos espacios no solo estuvo reducido a la asistencia, sino que también fue relacionado con la actualización, la visibilidad de los resultados y, sobre todo, con la ampliación de redes capaces de sostener colaboraciones futuras.

“Uno sabe lo que están haciendo los otros y puede invitarlos a hacer trabajos en conjunto” (P02).

“El impacto está en la actualización y en la creación de redes académicas” (P03).

En este contexto, la divulgación evidenció dos experiencias. P01 y P03 la consideraron accesible, especialmente cuando los productos se encontraban en acceso abierto. En contraste, P02, P04 y P05 describieron una divulgación basada en redes gratuitas, contactos cercanos y búsqueda autónoma de oportunidades. P06 la vinculó con la pertinencia de los programas. Así, la accesibilidad no depende únicamente de que el conocimiento esté disponible, sino de contar con recursos, canales y acompañamiento para hacerlo circular.

La restricción más transversal fue el tiempo. Cinco participantes afirmaron que la carga entre docencia, investigación y extensión no estaba equilibrada. En los relatos más intensos, investigar implicó utilizar horas personales o familiares, trasladar actividades al hogar y detener procesos durante el semestre académico.

“Cuando está el semestre activo, la investigación siempre se para; es muy difícil atender clases, evaluaciones y estar en sesiones de laboratorio” (P02).

“No está equilibrada porque tiene que tomar de su tiempo para el desarrollo de las actividades” (P05).

“Los tiempos están relacionados con la carga asignada para investigar” (P06).

P03 representó una variación significativa al considerar equilibrada su carga y suficiente su autonomía. Esta experiencia divergente no invalida las demás; permite reconocer que las condiciones pueden vivirse de forma favorable cuando existe correspondencia entre responsabilidades, capacidad de decisión y trayectoria. La estructura compartida no es, por tanto, la ausencia absoluta de apoyos, sino su distribución desigual.

Cinco participantes articularon la investigación con la docencia por medio de semilleros, proyectos de aula, aprendizaje basado en problemas o proyectos, actualización curricular y participación estudiantil. Los relatos muestran que el aula no es un espacio separado de la investigación: puede ser fuente de preguntas, escenario de formación investigativa y medio para transferir el conocimiento producido.

“Se articula en las prácticas de semillero, involucrando a los semilleristas en proyectos y subproyectos” (P01).

“Articulo la investigación formativa con los estudiantes para complementar el trabajo de investigación en el aula” (P03).

“Quisiera que desde las mismas clases surgieran ideas, porque ahí aparecen los problemas para encontrar solución” (P05).

Ahora bien, P04 manifestó una explicación donde expresó que el trabajo con semilleros era capaz de producir aprendizaje recíproco, debido a que las inquietudes de los educandos ampliaban el diapasón espectral de los docentes. Por su parte, P06 relacionó el currículo con los semilleros, mientras que P01 llevó a cabo una vinculación de la actividad investigativa con proyectos estudiantiles. En este sentido, dichas experiencias consiguen comprender la productividad en un sentido mucho más amplio que el conteo de publicaciones, ya que es capaz de incluir aquella formación de nuevos investigadores, así como la transformación curricular y la circulación del conocimiento en la práctica pedagógica.

Ahora bien, P02 fue capaz de ofrecer el contrapunto más claro, debido a que, durante el semestre, manifestó que la docencia absorbía el tiempo, y por ende la investigación se detenía. Así, la actividad docente puede servir como un puente cuando existe planificación integrada, sin embargo, puede convertirse en un obstáculo cuando la calendarización, las evaluaciones y la carga presencial

desplazan la actividad investigativa. Esto explica por qué la articulación no debe depender exclusivamente de la voluntad del educador.

Las prácticas pedagógicas también mostraron transformación continua. Cabe destacar que, la totalidad de los participantes se mostraron en consonancia con los cambios en su manera de enseñar. A su vez, emergió una posición crítica frente al uso automático de la tecnología.

“Puede que la inteligencia artificial ayude, pero de ahí a dejarle el análisis y las conclusiones, no” (P02).

“Dentro de los desafíos está la incursión de la innovación en el aula, actualmente con la inteligencia artificial” (P06).

En este contexto, es importante declarar que, la divergencia no es capaz de representar resistencia frente a aspectos vinculados a la innovación. Por lo que se expresan varias preocupaciones complementarias: el aprovechamiento de herramientas para ampliar la enseñanza y preservar el pensamiento, así como la autoría y el juicio profesional. Es por ello que, la formación institucional requiere la combinación de capacidades de carácter tecnológico con criterios tanto éticos como metodológicos.

El clima organizacional fue el aspecto más consistentemente favorable. Los seis participantes describieron el ambiente como agradable, bueno, normal con relaciones adecuadas o excelente. Se destacaron el respeto, la responsabilidad, el compromiso, la colaboración, la lealtad y la cercanía entre compañeros. En algunos relatos, el equipo se convirtió en una fuente directa de aprendizaje y capacidad investigativa.

“Es un ambiente laboral bueno, colaborativo; entre todos se ayudan” (P02).

“Excelente ambiente laboral. Mi equipo de trabajo potencia mi conocimiento” (P05).

Este hallazgo permite distinguir el clima relacional de la estructura de apoyo. La buena convivencia no eliminó las dificultades asociadas con carga, financiación, infraestructura, autonomía o participación. Dicho de otra forma, la confianza entre colegas constituye una base valiosa, pero no son reemplazadas las políticas, los recursos y los tiempos que requiere la investigación.

Por otra parte, la percepción sobre los recursos fue catalogada como heterogénea. P03 señaló disponer de internet y medios tecnológicos, y P01 los consideró normales, mientras que P02 manifestó poseer herramientas debido a que era capaz de adquirirlas personalmente. Por su parte, P04 evidenció deficiencias en adecuación, mientras que P05 era capaz de emplear software gratuito, y P06 indicó un grado de escasez de simuladores y programas especializados. De esta manera, las necesidades, son variables según la disciplina y no pueden resolverse con una dotación homogénea.

“Dispongo de herramientas, pero porque las compro” (P02).

“Deberíamos tener más acceso a software para realizar

modelaciones” (P05).

El apoyo para el desarrollo profesional también se experimentó de manera desigual. Algunos participantes reconocieron rutas de formación, diplomados, cursos, movilidad o capacitaciones; otros no interpretaron esas rutas como apoyo suficiente. P01 afirmó que existían políticas, pero eran desconocidas por falta de retroalimentación; P04 y P06 señalaron que no conocían planes de crecimiento. Esto sugiere una brecha entre la existencia formal de actividades y su reconocimiento como una trayectoria institucional articulada.

“Sí existen, pero son desconocidas porque no ha habido esa retroalimentación” (P01).

“No es suficiente; siempre hace falta formación para enseñar mejor” (P05).

A su vez, el reconocimiento se mantuvo desde distinciones formales, felicitaciones, flexibilidad, participación en procesos y salario emocional, hasta respuestas ambivalentes o ausencia de mecanismos visibles. Por ejemplo, P03 hizo referencia a distinciones meritorias; mientras que P02 destacó el respaldo de jefes y colegas; y P06 valoró tanto la libertad como el tiempo, todo ello como formas de salario emocional.

Por otro lado, la autonomía y la participación evidenciaron una mayor variación, ya que P03 y P05 fueron capaces de percibir la autonomía para conseguir la organización de procesos y tiempos; mientras que P01, P02 y P04 indicaron que no la poseían, y P06 la calificó como relativa. Los comités fueron el mecanismo de participación mencionado por P01, P03 y P04; P05 señaló la autoevaluación, mientras P02 y P06 afirmaron que no existían mecanismos efectivos. La comunicación fue valorada como continua o adecuada en algunos casos, aceptable en P01 y distante o poco evaluable en P02 y P04.

“Uno decide cómo desarrollar sus procesos investigativos y académicos; hay autonomía” (P03).

“Lo único en lo que considero que nos escuchan es en los comités curriculares” (P04).

Esto puede traducirse en que, la experiencia organizacional se muestra, entonces, como un entramado desigual, debido a que la institución puede ser cercana en las relaciones y, simultáneamente, restrictiva en tiempo y capacidad de decisión. Así, este aspecto es central para la comprensión del fenómeno, pues impide la clasificación del entorno de manera simplista como favorable o desfavorable.

Las trayectorias docentes oscilaron entre cuatro y treinta años, pero todos los participantes narraron transformaciones en su práctica. La experiencia acumulada se expresó en mayor humanización, paciencia, atención a estilos de aprendizaje, actualización disciplinar, uso de metodologías activas y apertura a recursos tecnológicos. La formación fue entendida como proceso continuo, incluso entre quienes contaban con estudios avanzados.

“He aprendido a tener paciencia y a comprender que hay

estilos de aprendizaje; no todo el mundo es igual” (P05).

“Ha evolucionado bastante, más humanista” (P03).

Los hallazgos confirman que la productividad investigativa no puede ser solo comprendida como un número concreto de publicaciones. En este sentido, Reyes Cruz y Hernández Méndez (2014) la relacionan con la motivación, el apoyo institucional y las condiciones organizacionales, mientras que otros investigadores como Serra y Tovar (2011) incorporan tanto la pertinencia como la contribución académica y social. De esta forma, los relatos desarrollan esta, todo ello al mostrar que la producción se va construyendo en una trama de tiempo, docencia, redes, y decisiones de gestión.

A su vez, la recurrencia del desequilibrio de carga coincide con lo manifestado por autores como Serrano de Moreno et al. (2024), quienes advierten que la dedicación a la investigación puede resultar insuficiente frente a otras actividades académicas. También Sarmiento y Ramírez (2023), expresan que tanto el tiempo, como el apoyo económico, y la dotación tecnológica se encuentran asociados con la productividad científica. En este sentido, es imperativo mencionar que, en las entrevistas, dichos factores aparecieron con una interconexión relevante, debido a que la falta de laboratorios activó redes externas, mientras que la falta de recursos para publicar condujo a canales gratuitos.

Otro punto a tener en cuenta es el referido a la articulación existente entre docencia e investigación, en este aspecto se encuentra relación con lo manifestado por Rosero et al. (2016), estos autores examinan las tensiones y posibilidades de dicha relación en el contexto universitario. En ese escenario tanto los semilleros como los proyectos de aula y la actualización curricular tienden a ser mecanismos de integración, sin embargo, el relato expuesto por P02 muestra que esa articulación fracasa cuando las funciones rivalizan entre sí por el mismo tiempo. De ahí que, la administración educativa debe pasar de recomendar integración a lograr diseños condicionados para que se lleven a cabo.

Por otra parte, Bastidas (2019), en su estudio sobre principios básicos de la formación docente para la investigación, sostiene que esa formación para la investigación debe desarrollar ciertas competencias y cultura investigativa. A su vez, los participantes reconocen ciertas rutas y experiencias formativas, pero no todos logran identificar como suficientes o articuladas mediante un plan de desarrollo. Por lo que, el hallazgo no infiere solamente que el aumento de cursos, demanda trayectorias diferenciadas según la experiencia y la necesidad para convertir la formación en productos y prácticas.

En el aspecto relacionado con el clima colaborativo, se coincide con lo expuesto por Sandoval Caraveo (2021), este autor vincula el clima con elementos comunicativos, de confianza, así como de apoyo y cooperación. Empero, estos hallazgos aportan una distinción donde el clima positivo es necesario, pero no suficiente. Esto evidencia que la cordialidad entre colegas no reemplaza laboratorios, financiación, ni reglas transparentes de carga.

Por último, las experiencias de reconocimiento y autonomía muestran concordancia con la teoría de motivación-higiene de Herzberg explicitada por

Madero Gómez (2019), así como con la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000). Aquí, es importante mencionar que tanto el reconocimiento, la autonomía como la posibilidad de participar pueden fortalecer de manera positiva el compromiso, mientras que su ausencia o ambigüedad puede debilitarlo. Así, en los relatos del presente estudio, el reconocimiento tiene valor cuando se expresa en distinciones, y flexibilidad, pero pierde fuerza cuando no existe un mecanismo visible o no se traduce en condiciones para escribir e investigar.

Conclusiones

La presente investigación concluye que, las experiencias docentes relacionadas con la productividad investigativa presentan significados diversos, pero comparten una estructura general, debido a que los docentes intentan mantener sus actividades de investigación mediante la planificación personal, el uso de tiempo adicional, la búsqueda de recursos, la vinculación con redes externas y la integración de estudiantes a semilleros y proyectos. No obstante, cuando la institución no garantiza de manera suficiente el tiempo, los recursos y el acompañamiento requeridos, la investigación se desplaza hacia el ámbito personal y depende en mayor medida de la capacidad de autogestión de cada docente, lo cual permite que los procesos se mantengan activos, pero a su vez, los hace más frágiles, desiguales y difíciles de sostener. De igual manera se exploran como elementos centrales la disponibilidad de tiempo, la distribución de la carga académica, la financiación, el acceso a laboratorios y programas especializados, las posibilidades de publicación y divulgación, las redes académicas, la motivación profesional y la articulación de la investigación con la docencia.

Referencias

- Alqahtani, M. S., Abbas, M., Muqeet, M. A., & Almohiy, H. M. (2022). Research productivity in terms of output, impact, and collaboration for university researchers in Saudi Arabia: SciVal analytics and t-tests statistical based approach. *Sustainability*, 14(23), 16079. <https://doi.org/10.3390/su142316079>
- Astegiano, J., Sebastián-González, E., & de Toledo Castanho, C. (2019). Unravelling the gender productivity gap in science: a meta-analytical review. *Royal Society open science*, 6(6), 181566. <https://doi.org/10.1098/rsos.181566>
- Bastidas, C. B. (2019). Principios básicos de la formación docente para la investigación. *Revista Iberica De Sistemas e Tecnologias De Informacao*, (E21), IX-X. https://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/yv4KC?_s=sCRjoCM2gmhqqvNPkMH6LwKRbsE%3D
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610-623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>

- Brignardello-Petersen, R., Santesso, N., & Guyatt, G. H. (2024). Systematic reviews of the literature: An introduction to current methods. *American Journal of Epidemiology*, 194(2), 536-542. <https://doi.org/10.1093/aje/kwae232>
- Calvo, G., Rendón Lara, D. B., & Rojas García, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana De Educación*, (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5519>
- Carta, M. G., Angermeyer, M. C., & Tagliagambe, S. (2021). The trend of scientific productivity of Chinese, European Union, and United States universities and private companies: Does the future belong to E-technology companies? *Publications*, 9(2), 18. <https://doi.org/10.3390/publications9020018>
- Castillo Rocubert, N. (2010). Acerca de los Paradigmas de la investigación educativa. *Mendive. Revista De Educación*, 9(1), 16-24. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/353>
- Christou, E., Parmaxi, A., & Zaphiris, P. (2025). A systematic exploration of scoping and mapping literature reviews. *Universal Access in the Information Society*, 24, 941-951. <https://doi.org/10.1007/s10209-024-01120-3>
- Cui, R., Ding, H., & Zhu, F. (2022). Gender inequality in research productivity during the COVID-19 pandemic. *Manufacturing & Service Operations Management*, 24(2), 707-726. <https://doi.org/10.1287/msom.2021.0991>
- de Franco, M. F., & Solórzano, J. L. V. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo recursivo*, 3(1), 1-24. <https://atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Feng, R., Xie, Y., & Wu, J. (2024). How is personality related to research performance? The mediating effect of research engagement. *Front. Psychol.* 14:1257166. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1257166>
- Gómez, D., Carranza, Y., & Ramos, C. (2017). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (1), 46-56. https://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-67222017000300046
- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: Desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, 50(50), 15-32. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49248>
- Haby, M. M., Barreto, J. O. M., Kim, J. Y. H., Peiris, S., Mansilla, C., Torres, M., Guerrero-Magaña, D. E., & Reveiz, L. (2024). What are the best methods for rapid reviews of the research evidence? A systematic review of reviews and primary studies. *Research Synthesis Methods*, 15(1), 2-20. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1664>
- Kwiek, M., & Roszka, W. (2024). The gendered persistence in research productivity among university professors: A longitudinal study. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01022-y>

- Kwon, E., Yun, J., & Kang, J. H. (2023). The effect of the COVID-19 pandemic on gendered research productivity and its correlates. *Journal of Informetrics*, 17(1), 101380. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2023.101380>
- Leal, N. (2000). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica*, 1(5), 51-60. <https://www.academia.edu/download/52192549/lealnestorepistemologia.pdf>
- Lee, K. G., Mennerat, A., Lukas, D., Dugdale, H. L., & Culina, A. (2023). The effect of the COVID-19 pandemic on the gender gap in research productivity within academia. *elife*, 12, e85427. <https://doi.org/10.7554/eLife.85427>
- Li, Y., & Zhang, L. J. (2022). Influence of mentorship and the working environment on English as a foreign language teachers' research productivity: The mediation role of research motivation and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, 906932. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.906932>
- Madero Gómez, S. M. (2019). Factores de la teoría de Herzberg y el impacto de los incentivos en la satisfacción de los trabajadores. *Acta universitaria*, 29, e2153. <https://doi.org/10.15174/au.2019.2153>
- Manasia, L., Popa, D., & Ianos, G. (2022). Anatomy of research performance from a bottom-up approach: Examination of researchers' perspective. *Sustainability*, 14(4), 2254. <https://doi.org/10.3390/su14042254>
- Meza-Mejia, M. C., Villarreal-García, M. A., & Ortega-Barba, C. F. (2023). Women and leadership in higher education: A systematic review. *Social Sciences*, 12(10), 555. <https://doi.org/10.3390/socsci12100555>
- Momeni, F., Karimi, F., Mayr, P., Peters, I., & Dietze, S. (2022). The many facets of academic mobility and its impact on scholars' careers. *Journal of Informetrics*, 16(2), 101280. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2022.101280>
- Nguyen, T. D., Nguyen, D. N., & Dao, K. T. (2022). Management factors influencing lecturers' research productivity in Vietnam National University, Hanoi, Vietnam: A structural equation modeling analysis. *Heliyon*, 8(10), e10510. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10510>
- Nygaard, L. P., Aksnes, D. W., & Piro, F. N. (2022a). Identifying gender disparities in research performance: The importance of comparing apples with apples. *Higher Education*, 84, 1127-1142. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00820-0>
- Nygaard, L. P., Piro, F. N., & Aksnes, D. W. (2022b). Gendering excellence through research productivity indicators. *Gender and Education*, 34(6), 690-704. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2041186>
- Obando, G., Pontón, T., Parada, S. E., & Villa, J. A. (2020). Research into cognition and numerical thinking in Colombia. *Studies in Psychology*, 41(2), 319-347. <https://doi.org/10.1080/02109395.2020.1748841>

- Padilla Yaá, Z. I., & Barrera Rojas, M. A. (2025). Una revisión documental de la evolución del concepto de brecha digital. *Sintaxis*, (15), 158-174. <https://doi.org/10.36105/stx.2025n15.10>
- Puertas, R., Martí, L., & García-Álvarez-Coque, J. M. (2023). Are female researchers more efficient? An analysis of gender in a Spanish technological university. *Scientometrics*, 128(11), 6611-6632. <https://doi.org/10.1007/s11192-023-04844-w>
- Rachid, E., Nouredine, T., Tamim, H., Makki, M., Naalbandian, S., & Al-Haddad, C. (2021). Gender disparity in research productivity across departments in the faculty of medicine: A bibliometric analysis. *Scientometrics*, 126(6), 4715-4731. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03958-3>
- Ramezani, S. G., Azizi, N., & Siri, A. (2026). Women's research productivity in academia: A systematic review of challenges and solutions. *Higher Education. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01576-z>
- Reyes Cruz, M. D. R., & Hernández Méndez, E. (2014). Productividad y condiciones para la investigación: el caso de los profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica*, (42), 1-17. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2014000100011&script=sci_abstract&tlng=pt
- Rosero, A., Montenegro, G. y Pinchao, L. (2016). La relación investigación-docencia en el ámbito universitario. ¿Utopía o realidad? *Revista Criterios*, 23(1), 181-19 <https://revistas.umariana.edu.co/Criterios/article/view/1793>
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78. https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf
- Sá, C., Cowley, S., Shahrin, B., Stevenson, C., & Su, A. (2023). Disciplinary gender balance, research productivity, and recognition of men and women in academia. *PLOS ONE*, 18(12), e0293080. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293080>
- Sandoval Caraveo, M. del C. (2021). Concepto y dimensiones del clima organizacional. *Hitos De Ciencias Económico Administrativas*, 10(27), 83-88. <https://doi.org/10.19136/hitos.a10n27.4402>
- Sarmiento, M. B., & Ramírez, E. P. (2023). Capacidades institucionales de los gobiernos subnacionales en periodos de crisis: el caso del departamento de Santander en Colombia, 2020-2022. *Papel Político*, 28. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/papelpol/article/download/37305/30190>
- Sayyed, M. A. (2024). *Research productivity and quality among university faculty members: Evidence from publication and citation indicators*. SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/21582440241237050>

- Serra, J. N., & Tovar, J. B. (2011). La productividad investigativa del docente universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 6(18), 116-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3633050>
- Serrano de Moreno, M. S., Castellanos Herrera, S. J., & Andrade, D. J. (2024). Competencias en investigación del profesorado universitario: Desafíos en la construcción de la cultura investigativa. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(1), 381-397. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i1.41662>
- Song, Y., Liu, Y., & Wei, J. (2025). Factors influencing university teachers' research productivity: Evidence from academic career characteristics and institutional context. *Journal of Librarianship and Information Science*. <https://doi.org/10.1177/09610006241264824>
- Stupnisky, R. H., & Salahuddin, N. (2025). Faculty motivation and research productivity in higher education: Examining psychological factors influencing scholarly performance. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01546-5>
- Supo, A. (2014). Perspectivas de la evaluación cualitativa en educación. *Investigación Educativa*, 7(10), 80-91. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8155>
- Varsha, P. S., Chakraborty, A., & Kar, A. K. (2024). How to undertake an impactful literature review: Understanding review approaches and guidelines for high-impact systematic literature reviews. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/22779779241227654>
- Zhang, Y., Zhang, Y., & Li, J. (2023). How is personality related to research performance? The mediating effect of research engagement. *Frontiers in Psychology*, 14, 1257166. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1257166>



Sobre el autor principal

Luly Stephanie Ricardo Jiménez: es Administradora de Empresas y Economista, especialista en Gerencia del Talento Humano y en Econometría Aplicada a la Investigación, y magíster en Investigación y Pedagogía en el Aula. Actualmente cursa el Doctorado en Educación con énfasis en Administración Educativa en la Universidad de Panamá. Se desempeña como docente investigadora de la Corporación Universitaria Remington, donde articula docencia, investigación e internacionalización.

Declaración de responsabilidad autoral

Luly Stephanie Ricardo Jiménez 1: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Recursos, Software, Supervisión, Validación/Verificación, Visualización, Redacción/borrador original y Redacción.

Agradecimientos:

Financiación:

Recursos propios.

