

Andrews University

From the Selected Works of Gus Gregorutti

2010

Producción intelectual en pequeñas universidades privadas latinoamericanas: una situación paradójica

Gus Gregorutti



Available at: https://works.bepress.com/gus_gregorutti/37/

PRODUCCIÓN INTELECTUAL EN PEQUEÑAS UNIVERSIDADES PRIVADAS LATINO- AMERICANAS: UNA SITUACIÓN PARADÓJICA

Gustavo Gregorutti
Universidad de Montemorelos, México

RESUMEN

Durante las tres últimas décadas, Latinoamérica ha experimentado un incremento vertiginoso de la educación privada superior, incluyendo a las universidades. Este fenómeno ha estimulado la creación de diversas agencias acreditadoras que buscan certificar la calidad de los programas de esas universidades. Se exige, entre otras dimensiones, que haya producción de conocimiento como una forma de originar cambios socioeconómicos. Así las universidades se ven impulsadas a producir investigación. Este estudio busca saber cómo los docentes de ocho pequeñas universidades privadas latinoamericanas perciben el proceso de producción intelectual en el contexto de sus tareas profesionales. Con una metodología mixta, se encontró que los mayores factores que afectan a la investigación están relacionados con la carga académica, recursos asignados para investigación y la cultura institucional. Los docentes más productivos fueron los que se mantuvieron en actividades de investigación a pesar de las dificultades presupuestarias y de tiempo. Éstos evidenciaron un historial de publicaciones más abundante durante los dos últimos años académicos.

Se provee de discusiones con alternativas para el mejoramiento de los niveles de investigación en las universidades estudiadas.

Palabras clave: universidad privada, cultura organizacional, investigación

Nuevos y desafiantes entornos para las universidades

Desde la década de los 80, las uni-

Gustavo Gregorutti, Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Gustavo Gregorutti, Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos, Av. Libertad 1300 Pte., Apartado 16, Montemorelos, Nuevo León, México 67530. Correo electrónico: grego@um.edu.mx

versidades líderes de los países desarrollados han manifestado un creciente interés por la producción de conocimiento. Esta fuerte tendencia se vio acentuada por una multifacética serie de factores que van desde las innovaciones tecnológicas y nuevas políticas educativas hasta los recortes de presupuestos (Gaffikin y Perry, 2009; Newman, Couturier y Scurry, 2004; Slaughter y Les-

lie, 1997). Así, las universidades se ven obligadas a ser más emprendedoras y a no depender tanto del presupuesto estatal, especialmente las instituciones públicas. La educación superior necesita generar nuevos modos de ingresos para sostener sus actividades (Clark 2003; Francis y Hampton, 1999). Cada día de observa más conexiones y acuerdos con empresas, corporaciones y fundaciones, como nuevas opciones para desarrollar una universidad (Bok, 2003). Al mismo tiempo, las empresas privadas están muy dispuestas a financiar investigación que les permita mejorar competitivamente sus negocios y acceder a nuevos mercados (Slaughter y Rhoades, 2004).

Este fenómeno es liderado claramente por Estados Unidos con una sofisticada relación entre industria, gobierno y universidad (Powers, 2004). Legislaciones tales como la ley Bayh-Dole de 1980 han promovido que organizaciones sin fines de lucro, como las universidades, puedan retener los derechos de invenciones financiadas con dinero público (Powell y Owen-Smith, 1998). De esta manera la comercialización de la investigación es permitida y estimulada a través de patentes y licencias que forman una relación universidad/industria/gobierno muy redituable para las tres partes en juego. Estas leyes respondieron a cambios externos tales como el fin de la guerra fría y la globalización que empujó a gobiernos y corporaciones a nuevos paradigmas de trabajo (Baker y Wiseman, 2008; Berman, 1998). En este contexto, las corporaciones e industrias buscan el apoyo de las universidades para desarrollar investigación y transferencia de tecnología.

Estos cambios políticos y corporativos han creado un ambiente revolucionario en el que la tradicional conservación

y transmisión del conocimiento ya no es suficiente (Etzkowitz, Webster y Healey, 1998). Este contexto de comercialización de la educación está desafiando la misión tradicional de la universidad. El modelo de una institución como una “torre de marfil” donde el conocimiento es producido en un estado puro es cuestionado (Duderstadt, 2000). Más bien, las universidades se ven como promotoras de cambios económicos. Los gobiernos buscan desarrollar este tipo de producción de conocimiento porque genera negocios e industrias con puestos de trabajo en las economías locales. Al mismo tiempo, las universidades buscan conexiones con fuentes externas de recursos para obtener mejores estructuras, incrementar sus presupuestos, y más investigación que les traiga prestigio y estabilidad financiera (Becker y Lewis, 1992; Bok, 2003; Bowie, 1994; Callan y Finney, 1997; Duderstadt, 2000; Lapidus, Syverson y Welch, 1995; Slaughter y Leslie, 1997). Este nuevo paradigma de universidad se centra en una red más amplia de relaciones interdependientes en las cuales los gobiernos, la industria y los negocios sirven como socios para la producción del conocimiento. Esta relación es conocida como el Modelo de Triple Hélice (Etzkowitz, 1996).

Este nuevo horizonte en el que las universidades se mueven es forjado, en gran parte, por las fuerzas del neoliberalismo que controlan cada vez más el devenir de las actividades humanas (Slaughter y Rhoades, 2004). Esta cultura política que promueve mercados auto regulados, con la reducción de las estructuras gubernamentales para facilitar la actividad económica, es potenciada por la globalización y el surgimiento de tecnologías de avanzada (Gaffikin y Perry, 2009; Ordozika Sacristan, 2006). Así, la generación

PRODUCCIÓN INTELECTUAL

de conocimiento es visto como el motor para el cambio socioeconómico.

Los gobiernos latinoamericanos se han alineado con esta forma de universidad de los países desarrollados (Quddus y Rashid, 2000). A través de diversas organizaciones gubernamentales y concejos científicos (CONACYT, CONICET, CONCYTEC, CONICIT, CONICYT, entre otros), las administraciones públicas buscan estimular la creación de nuevos descubrimientos que desarrollen las economías de la región. Algunas de estas instituciones públicas promueven la investigación por medio de financiamiento alternativo para proyectos científicos llevados a cabo tanto por universidades públicas como privadas. Aun cuando hay condiciones para obtener financiamiento, muchas universidades privadas buscan este tipo de recursos no sólo para producir investigación, sino que también como una importante fuente de prestigio (Slaughter y Rhoades, 2004).

Sin embargo, no todas las universidades están en condiciones de ajustarse a esta competición global por recursos e investigación de la misma forma (Pillbeam, 2008). En este contexto las universidades están buscando alternativas para alinearse a lo que parece ser una característica central para la educación terciaria (Clark, 2003). Este nuevo modo de hacer educación superior se está esparciendo no sólo entre las universidades con cultura de investigación, sino que también las instituciones más pequeñas quieren participar de esta tendencia aun cuando la mayor parte de la producción se da en las universidades de elite (Powers, 2004; Toutkoushian, Porter, Danielson y Hollis, 2003). En este contexto están también las universidades confesionales que tienen

problemas para generar investigación con altas cargas de enseñanza y una cultura muy poco orientada hacia la búsqueda de nuevos hallazgos. La producción intelectual requiere de tiempo y costos que detonan tensiones en los presupuestos globales de las facultades. Las universidades confesionales, como muchas otras instituciones privadas, basan sus ingresos en la enseñanza. Así, la investigación es manejada como un costo y no como una fuente de entradas. Pero al mismo tiempo, estas universidades parecen estar bajo una transición cultural debido a las fuertes presiones que las agencias acreditadoras crean para que produzcan investigación. En países como Argentina y Brasil, la autorización oficial para abrir una institución terciaria está muy controlada y obedece a parámetros de producción intelectual como marca distintiva y de calidad para una institución universitaria. El Ministerio de Educación, en Argentina, a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) entiende que la universidad implica investigación y espera que ésta sea una parte esencial del proyecto universitario. Si una institución desea ofrecer un programa de posgrado, la exigencia aumenta en esta dirección. Algo muy similar ocurre en Brasil. El Ministerio de Educación de Brasil (MEC) no otorga el estatus de universidad hasta que las “facultades” no satisfagan ciertos parámetros de investigación y de oferta educativa. De “facultades” pasan a “Centros educativos” y de allí a universidades. Es muy difícil obtener la figura de universidad en Brasil dada esta concepción central de producción intelectual. Pero en otros países tales como Chile, México y Paraguay, los requerimientos son menores y

la apertura de instituciones privadas de educación superior son más factibles. De esta manera, las universidades confesionales están insertas en un contexto de cambio y transformación que las estimula y condiciona para producir conocimiento. Esta parece ser la verdadera causa de este reciente interés.

Este trabajo exploratorio busca sondear los efectos de determinadas prácticas organizacionales y características personales sobre la productividad intelectual, entendida ésta como la publicación de investigaciones en sus diversas formas. Poco se ha investigado sobre estos efectos en universidades confesionales de Latinoamérica.

Marco teórico

Para entender las conductas de los docentes de las universidades confesionales, se toman como base las teorías cognitivas de la motivación y sociales de la cognición (Bandura, 1977, 1997). Estas teorías proponen que la manera en que las personas evalúan sus habilidades e intereses interacciona con las percepciones de las prioridades de la organización (lo que promueve), lo que las lleva a que se ocupen mucho de algunas actividades y menos frecuentemente de otras. Las conductas son, por lo tanto, un producto de una interacción dinámica entre las percepciones de sí mismo y del ambiente. Las personas están al mando de sus conductas aun cuando son influidas y condicionadas por sus respectivos contextos.

En relación a los comportamientos organizacionales, las teorías de dependencia de recursos pueden ser útiles para entender por qué algunas instituciones buscan producir conocimiento asociado con un financiamiento externo. El isomorfismo, enfoque teórico de

Di Maggio y Powell (1983), también brinda luz para comprender por qué las instituciones se copian unas a otras eliminando las diferencias que las distinguen. Dey, Milem y Berger (1997) aseguran que, como resultado, las instituciones llegan a ser menos distintivas en forma y carácter. Estas presiones son dirigidas por fuertes consideraciones económicas y profesionales que tienden a promover la homogeneización más que la diferenciación (p. 309). Riesman (1958) describe este proceso de isomorfismo como la “procesión académica de la serpiente. Donde se mueve la cabeza (universidades líderes), el cuerpo (el resto de las universidades) sigue. Este fenómeno está muy presente en muchas instituciones privadas, incluyendo las confesionales. Los gobiernos latinoamericanos están promoviendo fuertemente la producción de conocimiento como un elemento clave para las universidades. Estas últimas parecen “copiar” y “adoptar” estos cambios que relacionan la producción intelectual con el prestigio y con acreditaciones más selectivas.

Como fue mencionado anteriormente, la globalización y la internacionalización están influyendo en las maneras como las instituciones terciarias reaccionan a los cambios y desafíos. Un nuevo modelo mundial de educación está penetrando y homogeneizando los estilos regionales de educación superior (Portnoi, Rust y Bagley, 2010). Sin embargo no todas las instituciones siguen el mismo camino y la misma forma (Barnett, 2005). Este es el caso de muchas universidades confesionales latinoamericanas. El “modelo de reflejo de sistema,” como Schriewer (2003) lo llama, puede ser útil para ver la dinámica de ajustes que estas instituciones siguen. El concepto clave de este modelo es la

idea de las “externalizaciones,” como el mismo autor explica:

El modelo de reflejo de sistema, en contraste, resalta los mecanismos de adopción que son operativos en los variados contextos de reflexión nacionales. Más específicamente, el concepto de externalización hace referencia a la recepción y transformación interpretativa, dentro de los discursos de las diferentes naciones o sociedades, de las situaciones relevantes del mundo, de los cuerpos de conocimiento y de los modelos educacionales que han tomado lugar a nivel internacional. (p. 277)

Las universidades se autorregulan basadas en lo que sucede alrededor de ellas, haciendo “externalizaciones” para filtrar lo que desean adoptar según las necesidades y percepciones internas. Estas externalizaciones, de acuerdo con Schriewer (2003), hacen accesibles “a un sistema internacional y sus antecedentes históricos solamente de forma filtrada y de acuerdo con las necesidades cambiantes internas de nuevos significados” (p. 278). Así, las mismas son altamente interpretativas y selectivas. Las instituciones, en este caso confesionales, funcionan con un grupo de significados y análisis para entender lo que sucede a su alrededor. La idea de “compuerta de dique” (p. 278) puede ayudar a entender la interacción a nivel institucional. Las universidades regulan el flujo de innovación y cambio para evitar ser “inundadas” y desnaturalizadas. A través de mecanismos complejos de autorregulación e intercambio, las instituciones “zarandean” lo que debe ser adaptado o rechazado. “Abren” o “cierran” las compuertas basadas en sus respectivos conceptos de misión y cos-

movisión institucional que son parte de la cultura interna. En otras palabras, las externalizaciones son relaciones hacia afuera y hacia adentro con el contexto institucional que, en este caso, se ha globalizado.

Este marco de teorías bien puede servir para entender cómo las universidades y los docentes reaccionan a las diversas políticas de acreditación a las exigencias para generar investigación. Debido a su gran diferenciación, cada institución adopta o rechaza algunos de los elementos que promueven la producción intelectual basados esencialmente en sus respectivas culturas internas.

Metodología

Participantes

Para la recolección de datos de este trabajo se usó un método mixto combinando información cuantitativa y cualitativa. Para la muestra se tomaron las doce universidades hispanohablantes determinadas. Ocho respondieron positivamente y autorizaron la recolección de la información para este estudio.

Una vez obtenido el permiso para encuestar a los docentes universitarios, se invitó primeramente a participar en la investigación a todos los docentes por medio de un mensaje electrónico que las respectivas administraciones académicas reenviaron avalando el proyecto. Se recogió aproximadamente la mitad de las encuestas usando un cuestionario electrónico. La otra mitad se juntó enviando encuestas impresas para incrementar la cantidad de respuestas. La base de datos cuantitativa se conformó de un total de 112 encuestas completas de docentes.

Instrumento

El cuestionario usado para la recolección de datos fue readaptado y

traducido de una versión usada en inglés (Gregorutti, 2008), que posee altos índices de confiabilidad y estabilidad y fue usado en diversos proyectos de investigación (Blackburn y Lawrence, 1995) con una confiabilidad alfa de Cronbach de 0.82 para todo el instrumento. Tiene cuatro grandes secciones. La primera sección indaga sobre la distribución del tiempo académico real y preferido, así como también las características de las condiciones laborales en las que trabajan los docentes. La segunda se centra en las conductas del docente y de cuál ha sido su producción intelectual (variables dependientes). Seguidamente, para entender mejor las percepciones de los docentes encuestados, el cuestionario dispone de una tercera sección de preguntas abiertas para que los docentes expresen sus puntos de vista y expliquen con más detalles algunas de sus percepciones relacionadas con la productividad intelectual. Finalmente, en la cuarta sección, la encuesta recogió información demográfica para completar la base de datos.

Las variables dependientes fueron la cantidad de artículos publicados y ponencias presentadas en los dos últimos años. Se eligieron estas dos variables dependientes porque son las más usadas para evaluar la productividad intelectual de los docentes universitarios (Blackburn y Lawrence, 1995). Las variables independientes para los modelos predictivos fueron cinco constructos creados con el análisis factorial. Se utilizaron estadísticas descriptivas y análisis de regresiones para procesar la información.

Resultados cuantitativos

Estadísticas descriptivas

La Tabla 1 representa los promedios

de productividad intelectual, o sea los niveles generales de investigación en artículos y ponencias académicas presentadas en congresos académicos durante los dos últimos años.

Tabla 1

Datos descriptivos de la producción intelectual de la muestra durante los dos últimos años (n = 112)

Variable dependiente	M	SD
Artículos	0.87	1.545
Ponencias académicas	1.43	2.030

Como puede observarse en la Tabla 1, los niveles de producción son muy bajos y la desviación típica (SD) es muy alta indicando muchas diferencias entre los docentes. Para ver cómo se diferencia la producción, las Tablas 2 y 3 presentan las frecuencias por variable dependiente. En el caso de los artículos (ver Tabla 2), casi el 62% (61.6 %) de los docentes no produjo ningún artículo durante los dos últimos años. Cerca del 90% de los docentes produjeron solamente uno o dos artículos en los dos últimos años. Solamente cuatro docentes publicaron más de cinco artículos en el mismo tiempo.

Respecto de las ponencias presentadas en congresos académicos (ver Tabla 3), un poco más de la mitad de los docentes (53.6%) no presentó ninguna trabajo de investigación durante los dos últimos años. Solamente once profesores presentaron más de cinco ponencias académicas.

Estos resultados muestran claramente la escasez de investigación entre los docentes de las universidades estudiadas. Solamente unos pocos profesores pueden ser clasificados como intelectualmente productivos.

PRODUCCIÓN INTELECTUAL

Tabla 2

Frecuencias de producción de artículos en los dos últimos años

Número de artículos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	69	61.6	61.6
1	18	16.1	77.7
2	13	11.6	89.3
3	5	4.5	93.8
4	3	2.7	96.4
5	2	1.8	98.2
6	1	0.9	99.1
10	1	0.9	100
Total	112	100	

Tabla 3

Frecuencias de producción de ponencias académicas en los dos últimos años

Número de ponencias	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	60	53.6	53.6
1	12	10.7	64.3
2	15	13.4	77.7
3	6	5.4	83.0
4	8	7.1	90.2
5	3	2.7	92.9
6	5	4.5	97.3
7	1	0.9	98.2
8	2	1.8	100
Total	112	100	

Por otra parte, la Tabla 4 muestra las dos variables dependientes comparadas con la información demográfica recogida.

Tomando como referencia las medias, la edad de mayor productividad está ubicada entre los 41 y 50 años para la producción de artículos ($M = 1.03$) y ponencias académicas ($M = 1.42$). Los profesores menores de 40 años fueron más productivos que ($M = 0.82/1.35$) los mayores de 50 ($M = 0.61/1.25$). Las

desviaciones típicas para los tres grupos y en las dos variables dependientes fueron grandes, denotando una gran variación entre los docentes. Estos resultados confirman otras investigaciones que encontraron edades similares para el desarrollo de la producción intelectual (Blackburn y Lawrence, 1995; Smeby y Try, 2005).

Los hombres tuvieron una producción de artículos ($M = 1.11$) mucho mayor que el de las mujeres ($M = 0.31$).

Tabla 4

Datos descriptivos de las variables dependientes por categoría de las variables demográficas

Variable demográfica		Artículos en los dos últimos años		Ponencias en los dos últimos años	
Categoría	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Edad					
<40	34	0.82	1.403	1.35	2.043
41-50	33	1.03	2.069	1.42	2.166
51+	28	0.61	1.166	1.25	1.735
Género					
Femenino	35	0.31	0.9	1.11	2.125
Masculino	61	1.11	1.827	1.46	1.894
Título					
Licenciado	32	0.69	1.891	1.25	2.185
Maestría	41	0.78	1.37	0.78	1.388
Doctorado	24	1.04	1.546	2.33	2.2
Nivel-Enseñanza					
De grado	72	0.61	1.488	0.83	1.547
Posgrado	3	1	1	1.67	2.887
Ambos	22	1.45	1.845	2.86	2.356
Condición-Trab.					
Full time	74	0.73	1.296	1.18	1.785
Horas	23	1.09	2.314	1.78	2.467
Administración					
Si	42	0.9	1.376	1.57	2.318
No	55	0.75	1.745	1.13	1.643

Los hombres tuvieron una producción de artículos ($M = 1.11$) mucho mayor que el de las mujeres ($M = 0.31$). Esta distancia se redujo para las ponencias con una media de 1.46 para los hombres y 1.11 para las mujeres. Aquí también se manifestaron marcadas desviaciones típicas para los dos grupos y en las dos variables dependientes. Esta diferenciación está ampliamente estudiada y documentada. Es el producto de diferencias laborales y de oportunidades que hacen a la mujer menos productiva (Fox, 2005; Sax, Hagedorn, Arredondo y Dicrisi, 2002; Toutkoushian y Conley,

2005). Las administraciones académicas deben crear políticas y condiciones para que las mujeres puedan desenvolver todo su potencial.

Los docentes con mayor especialización produjeron más artículos. Los doctores tuvieron los promedios más altos en las dos variables dependientes (1.04/2.33). Sin embargo, los licenciados fueron más productivos en las ponencias que los docentes con maestrías, como se puede observar en la Tabla 4. Estos datos permiten inferir que tener docentes con altos niveles de especialización puede estimular el rendimiento

PRODUCCIÓN INTELECTUAL

general de las publicaciones.

Los docentes que enseñan en carreras de grado y posgrado universitarios se desempeñaron mejor ($M = 1.45/2.86$) que los que lo hacían solamente en uno de los dos niveles. Sin embargo, es importante destacar que la cantidad de docentes que sólo enseñaba en el posgrado es muy reducida ($n = 3$) para hacer inferencias válidas.

En cuanto a las condiciones de trabajo, los profesores que se clasificaron como de tiempo parcial o empleados por horas tuvieron promedios más altos en la producción de artículos y ponencias ($M = 1.09/1.78$) pero con desviaciones típicas más altas que los docentes de tiempo completo ($M = 0.73/1.18$). El hecho de que los docentes contratados tengan más productividad contradice otras investigaciones que demuestran que los docentes de tiempo completo tienden a ser más productivos (Bland, Center, Finstad, Risbey y Staples, 2006; Dundar y Lewis, 1998). Este hecho puede obedecer a que los profesores contratados poseen más estímulos para producir y mantenerse contratados que los que ya están más seguros como empleados. O también a que provienen de otras universidades donde la productividad intelectual es exigida de un modo sistemático. Se requiere más investigación para aclarar estos datos.

Finalmente, los profesores con funciones administrativas tuvieron un desempeño mejor ($M = 0.90/1.57$) que desempeñaban únicamente funciones docentes ($M = 0.75/1.13$). Aunque la diferencia entre los grupos fue muy pequeña, marca una tendencia y contradice la creencia común de que los administradores no producen intelectualmente.

Para resumir los resultados descrip-

tivos, se puede afirmar que los docentes de entre 41 y 50 años de edad, de sexo masculino con doctorado, que enseñan en ambos niveles universitarios por contrato y tienen alguna función administrativa obtuvieron medias más altas en la producción de artículos y ponencias durante los dos últimos años.

Análisis factorial

Para determinar la validez estadística del instrumento y los factores que agrupan las preguntas, se realizaron varias pruebas de análisis factorial que dieron cinco factores. Se usó la rotación de Varimax para maximizar las variancias de los nuevos factores o variables (Vogt, 2005). El componente de análisis fue colocado a un mínimo de 1 Eigenvalue para que se acepte el factor. Un 0.50, o muy cercano a este valor, fue establecido para aceptar los ítems de cada nueva variable o factor. La Tabla 5 muestra los factores con sus respectivos ítems.

El modelo final para las regresiones fue compuesto por los cinco constructos siguiendo el marco teórico para su ordenamiento. El primero fue la productividad anterior, como condicionante para la producción intelectual; el segundo las condiciones laborales en las que se encuentra el docente cuando quiere desarrollar una investigación; la tercera fue el financiamiento para investigación que permite la concreción de un proyecto y posibilidades de su expansión; el cuarto fue la discusión de lo investigado por el docente como un modo de profundización de lo que está haciendo; y quinto fue la difusión de lo investigado o buscar publicar sus hallazgos de diversas maneras. Se usó el método "introducir" para cada uno de los cinco bloques cuando se ejecutaron las regresiones.

Tabla 5

Cargas factoriales para los ítems de las variables

Factores con sus ítems	KMO	VA	Alfa	Cargas
I. Condiciones laborales	0.81	54	0.83	
Q 4.1 Instrumentos, equipos y espacio para investigación básica				0.61
Q 4.2 Recursos financieros para investigación				0.52
Q 4.3 Equipo de computación básico para usar en su oficina o casa				0.63
Q 4.4 Calidad y velocidad de internet				0.66
Q 4.5 Equipamiento de aulas				0.64
Q 4.6 Biblioteca con libros y bases de datos especializados y actualizados				0.56
II. Difusión de lo investigado	0.83	63	0.85	
Q 6.1 Envió algún artículo académico con referato para ser publicado				0.71
Q 6.2 Envió algún artículo no académico para su publicación				0.58
Q 6.4 Presentó investigación en su universidad o encuentro profesional				0.72
Q 6.10 Propuso un anteproyecto para alguna ponencia en un congreso				0.69
Q 6.11 Envió alguna propuesta de libro académico a alguna editorial				0.63
III. Discusión de lo investigado	0.66	71	0.80	
Q 6.3 Usó e-mails para discutir investigación con colegas				0.57
Q 6.8 Conversó informalmente sobre investigación con colegas				0.62
Q 6.9 Conversó telefónicamente con colegas de investigación personal				0.74
IV. Productividad anterior	0.74	59	0.70	
Q 9.1 Comités de tesis en que ha estado envuelto estos 2 últimos años				0.47
Q 9.4 Artículos académicos publicados en su vida profesional				0.61
Q 9.5 Libros académicos publicados en su vida profesional				0.61
Q 9.6 Becas conseguidas para investigación en su vida profesional				0.50
V. Financiamiento para investigación	0.50	87	0.85	
Q 6.5 Mandó anteproyecto de investigación a alguna agencia				0.74
Q 6.6 Escribió informe de investigación para conseguir financiamiento				0.74

Regresiones

La Tabla 6 presenta los resultados de los factores combinados en cinco bloques para predecir la producción de artículos de los profesores de las universidades confesionales en los dos últimos años. Las betas estandarizadas representan el efecto que los constructos tuvieron sobre la variable dependiente (artículos publicados). Al final de la ta-

bla se colocan los niveles de predicción y si son significativas. Todos los modelos de bloques tuvieron tablas de ANOVA significativas (p .000).

El constructo de productividad anterior en el primer bloque explicó un 19.5% de la variación en la producción de artículos. Este constructo se mantiene significativo hasta el cuarto bloque para dejar de serlo cuando se agrega el

PRODUCCIÓN INTELECTUAL

Tabla 6

Variaciones en la producción de artículos académicos en los dos últimos años predichos por grupos de variables

Modelos	1° Bloque	2° Bloque	3° Bloque	4° Bloque	5° Bloque
Productividad anterior	.442***	.440***	.338***	.300***	.144
Condiciones laborales		.014	.017	.018	-.027
Financiamiento-investiga			.374***	.320***	.127
Discutir lo investigado				.154*	.071
Difundir lo investigado					.451***
Variancias en %	19.5	19.6	32.5	34.4	43.5

*p < .10. ** p < .01. ***p < .001

último constructo (difusión de lo investigado). Fue un elemento importante para la predicción de la publicación de artículos y coincide con otros estudios previos (Dundar y Lewis, 1998). En otras palabras, los docentes que han publicado artículos en su carrera académica tienden a continuar con esa conducta. Este elemento tiene una implicación importante cuando se busca incorporar a un nuevo docente. Si ya tiene experiencia en publicaciones, es muy probable que continúe haciéndolo y de esta manera mejoraría la producción de la unidad académica en la que trabaja.

El factor condiciones laborales no fue significativo como constructo en ninguna de las combinaciones. Esto indica que los docentes tienen los elementos mínimos para producir y que las diversas condiciones no fueron importantes para impulsar o impedir la producción de artículos en los docentes de las universidades confesionales latinoamericanas. Estos resultados son también corroborados por otros estudios (Creamer, 1998; Golden y Carstensen, 1992).

La financiación para investigación contribuyó al predecir la variable dependiente con betas fuertes para los

bloques 3 y 4. Pero dejó de ser significativa en el bloque 5 cuando se introdujo el factor difusión de lo investigado con una beta de .451. Este último bloque predijo un 43.5% de la variación en la producción de artículos. Así, la acción de buscar publicar y difundir lo que se ha investigado parece ser la conducta más importante para predecir la productividad.

La Tabla 7 presenta los resultados de los factores combinados para determinar, en este caso, la participación de los docentes en los congresos con ponencias académicas (la segunda variable dependiente). Todos los modelos de bloques tuvieron tablas de ANOVA significativas ($p = .000$) aprobando así sus combinaciones.

Como se puede apreciar en la misma tabla, los niveles de predicción fueron un poco más altos que para los artículos. El primer bloque comenzó con un 34.1% de variancia explicada. La productividad anterior fue un predictor que se mantuvo con betas fuertes y significativas para todos los bloques. El tercer bloque incrementó la predicción un poco más de 4 % cuando se le agregó el financiamiento de la investigación. Los bloques 2 y 4 no fueron significativos.

Tabla 7

Variaciones en la producción de ponencias académicas en los dos últimos años predichos por grupos de variables

Modelos	1° Bloque	2° Bloque	3° Bloque	4° Bloque	5° Bloque
Productividad anterior	.584***	.570***	.519***	.502***	.299***
Condiciones laborales		.097	.099	.018	.041
Financiamiento-investiga			.186**	.161*	-.088
Discutir lo investigado				.071	-.036
Difundir lo investigado					.583***
Variancias en %	34.1	35.1	38.3	38.7	53.9

*p < .10. ** p < .01. ***p < .001

Finalmente, la quinta combinación de constructos produjo un 53.9% de predicción para la producción de ponencias académicas. Aquí, como en la variable dependiente anterior, se evidencia la influencia de la difusión de lo investigado como un importante factor junto con la productividad anterior.

Resumiendo los resultados de las regresiones, la difusión de la investigación por parte de los docentes apareció como un fuerte factor para la producción de artículos y ponencias en las universidades confesionales latinoamericanas durante los dos últimos años. Motivar este tipo de conducta es definitivamente un plus que puede potenciar la producción intelectual. Por otra parte, si se deja de lado el constructo difundir lo investigado, se ve que la producción anterior, el financiamiento de la investigación y, en menor grado, la discusión de lo investigado, explican un 34.4% de la productividad. Estos elementos parecen ser altamente importantes para promover la producción de artículos y ponencias entre los docentes de la muestra. La trayectoria de la productividad previa tuvo un impacto significativo para ambas variables dependientes y tuvo una implicación práctica al momento de contratar

docentes. Si una facultad o departamento académico quiere desarrollar su perfil de investigación, una posible estrategia será contratar a docentes con trayectoria de producción intelectual. En cuanto a la financiación de la investigación, los modelos de las Tablas 6 y 7 muestran que tienen influencia para acelerar la producción. Las administraciones deben crear sistemas de financiamiento para estimular y facilitar la generación de conocimiento.

Resultados cualitativos

Como se mencionó más arriba, el cuestionario recolectó información con preguntas abiertas que los docentes respondieron sobre la productividad intelectual en las universidades estudiadas. A continuación se presentan cuatro de esas preguntas con una serie de citas escogidas que resumen las ideas globales de los educadores.

1. ¿Cree que el desarrollo del área investigación no armoniza con el modelo de educación confesional?

Entre las respuestas obtenidas pueden indicarse las siguientes:

a. No interfiere; al contrario, contribuye a su excelencia. Pero en el modelo completo de tutoría, servicio, enseñan-

PRODUCCIÓN INTELECTUAL

za e investigación, siempre este último elemento queda relegado por falta de tiempo. Los espacios y tiempos están mal distribuidos para la investigación.

b. No, al contrario. Sería necesario incrementar la investigación en nuestras universidades, que son muy pobres en esta línea. Para ser una universidad de verdad, se requiere de la investigación. Así hay crecimiento, creación de conocimientos. De lo contrario se convierten en universidades “garaje” y son muy poco valoradas, aun por los de la misma fe.

c. En el sentido filosófico, no. En el sentido financiero supone una carga substancial sobre los recursos de la institución que, posiblemente, podría utilizarlos más eficientemente en otras áreas.

d. No. Sin embargo, a veces se considera que somos empleados sólo para dar clases y no para investigar.

Estas citas dejan entrever una recepción positiva, en general, de la investigación, entendiéndosela como parte importante de una universidad confesional. Incluso uno de los docentes conecta la investigación con el prestigio y el marketing para atraer alumnos, como se puede apreciar en la respuesta “b”. Sin embargo, las respuestas “a” y “d” expresan que los tiempos disponibles para hacer investigación no están organizados y hasta no son considerados como tarea esencial en la práctica del docente. Una prueba de esto último se da en la tercera cita (ver punto “c”), que considera la investigación como una carga financiera para los recursos de la institución y que éstos podrían ser destinados a otras áreas con mejor aprovechamiento. Aquí claramente sale a luz un conflicto de propósitos y de visión de una universidad confesional. ¿Es la

investigación una carga financiera o es parte de las actividades que una universidad debe desarrollar? Esta visión del presupuesto para promover la producción intelectual parece estar enraizada en una perspectiva de colegio secundario, en el que los docentes deben cubrir las clases y enseñar a los alumnos. La generación de conocimiento es vista casi como un lujo. Producir conocimiento es muy costoso y se descarta. Después de todo, el conocimiento ya fue generado y los docentes solamente tienen que transmitirlo. Así, las administraciones cubren sus presupuestos esencialmente con la enseñanza.

¿Cómo hacen otras universidades para financiar la investigación? La respuesta va más allá de este trabajo, pero se puede mencionar que, especialmente en los países desarrollados, las administraciones y los docentes buscan establecer conexiones con empresas y fundaciones que subvencionan proyectos, laboratorios y personal para llevar a cabo descubrimientos (Etzkowitz et al., 1998; Slaughter y Leslie, 2004). Esta es un área que muchas universidades confesionales casi no han explorado y que requiere mayores emprendimientos.

2. ¿Cree que su departamento/facultad promueve y apoya la producción intelectual de sus docentes?

Se obtuvieron, entre otras, las siguientes respuestas:

a. Sí, la apoya, pero debería pensarse en más instancias para favorecer la participación de un número mayor de profesionales en la investigación (Ej: asignar tiempo en la carga académica, dar incentivos, ofrecer más formación, etc.). Reconozco que este último año se están haciendo buenos intentos.

b. Lo hace de palabra, pero no en verdad. Los docentes de dedicación ex-

clusiva tienen asignado un alto porcentaje de tiempo en gestión, y casi nada en investigación y desarrollo docente.

c. Creo que no. El docente investiga automotivado. El decanato no hace nada al respecto;

d. Prácticamente nada. Las facultades están tan preocupadas por lo operativo (poner a un profesor en el aula) que se olvidan de lo estratégico y central: crear conocimiento. En la universidad hay un poco más de apoyo. Pero cuesta que los decanos apoyen fuertemente la investigación. Siempre en algunas hay excepciones.

e. Por lo menos, hay provisión en el presupuesto, pero no se promueve entre la facultad. Todo el mundo está muy ocupado enseñando o administrando.

Con excepción de la primera respuesta, todos coinciden en que el apoyo departamental o aun institucional es muy pobre. Estas universidades parecen estar en una batalla de propósitos que tiende a contradecirse. Por un lado, el mensaje oficial e institucional es que “debemos producir más investigación,” pero por otro, no se dan los espacios y condiciones para que eso ocurra. Como dice la última cita, “todo el mundo está muy ocupado enseñando o administrando.” Probablemente ésta sea la realidad de la mayoría de los docentes y administradores. La necesidad es “poner a un profesor en el aula.” Mientras ésta sea la prioridad básica, la investigación será un lujo casi imposible de pagar.

3. ¿Qué características institucionales o departamentales ayudarían a hacer más aportes al conocimiento?

A continuación se señalan algunas respuestas:

a. Que se le dé la importancia que merece la investigación. Que aparezca la figura de profesor-investigador. Que

se exija un determinado número de investigaciones por año a cada profesor. Que se otorgue el tiempo necesario para las investigaciones. Que los estudiantes obtengan créditos por las horas que invierten en algún grupo de investigación. Que se dé un mejor aporte de dinero por desarrollo profesional a los profesores.

b. Una organización y administración de las facultades que esté más orientada a los docentes, donde haya claustros de profesores y se pueda hablar libre y claramente sobre lo que les preocupa a los docentes y donde los decanos y otras autoridades académicas puedan comunicar lo que ellos quieren y hacia adónde apuntan (si es que apuntan hacia algún lado).

c. Debería ser parte de la filosofía institucional el producir más investigación.

Las respuestas apuntan a que, por un lado, la organización interna de las facultades e instancias académicas piensen en las condiciones para que la investigación se dé, como claramente expresa la primera cita. Por otra parte, reiterando la última cita, se debería rever la filosofía institucional para que la producción de conocimiento tenga sentido activo en la praxis de las unidades. Aquí White (1903/1996) puede arrojar luz al respecto, cuando dice que es necesario educar a los jóvenes para que sean pensadores y no meros reflectores de los pensamientos de otros hombres. En vez de restringir su estudio a lo que los hombres han dicho o escrito, los estudiantes deben ser dirigidos a las fuentes de la verdad, a los vastos campos abiertos a la investigación en la naturaleza y en la revelación. (p. 17)

Los administradores deben preguntarse: ¿Qué innovación trae el cuerpo de docentes a una determinada disciplina? ¿Se enseña sólo basado en lo que

otros han descubierto? ¿Qué solución trae esta universidad a los problemas concretos y científicos que rodean a la gente? ¿Cuál es el aporte de las instituciones confesionales a la ciencia? White (1881/1948) lo repite en múltiples pasajes: “La ciencia debe ser vista desde un punto de vista religioso” (p. 427). Una universidad es mucho más que una serie de buenos deseos. La creación de conocimiento debe ser parte integral de una escuela superior, no una opción. Para que esto sea una realidad, es necesario capacitar a los docentes, darles tiempo y recursos y crear una serie de estímulos que les permita emprender investigación con el financiamiento de múltiples sectores y no sólo de la institución.

4. ¿Cree que su institución debería enfocarse más hacia la investigación?

La pregunta dio lugar a las siguientes respuestas:

a. Sí, sólo que en las universidades privadas no se ve la investigación como algo esencial al concepto de “universidad”, sino como un lindo complemento, o necesaria para la acreditación.

b. ¿Universidad sin investigación es universidad? Una institución sin investigación ¿qué aporta a la sociedad? Diría que solamente una fotocopia del conocimiento. La universidad debe hacer investigación. Porque se pueden identificar segmentos nuevos de productividad o de conocimiento. En pocas palabras ¿cuál es nuestro diferenciador frente a las demás universidades?

c. Mucho se ha dicho acerca de la necesidad de la investigación pero nuestras instituciones no toman medidas al respecto. Necesitamos de administradores que crean en la necesidad de investigación e investigadores.

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, la producción in-

telectual se ha transformado en una de las actividades más importantes para las instituciones superiores. Pero en el caso de las universidades confesionales latinoamericanas, las presiones de las agencias acreditadoras parecen ser la verdadera causa de este repentino interés por la investigación. Debido a que es una imposición externa, existe el riesgo de que no se aproveche todo el potencial humano subyacente de esas instituciones. Uno de los objetivos podría ser el de crear un impacto positivo e innovador desde una perspectiva bíblica. Puede ser peligroso producir publicaciones sin percibir lo que la cosmovisión cristiana puede aportar al mundo.

Discusión

La discusión se divide en dos grandes secciones. Primeramente, se discuten alternativas para que las universidades de tradición religiosa en latinoamericana puedan avanzar en sus intentos de producción de conocimiento. Y por otro, busca rever los desafíos ideológicos que estas instituciones enfrentan.

¿Cómo producir más?

Los resultados estadísticos muestran claramente que para producir más artículos académicos los docentes deben exponer sus trabajos y buscar participar en situaciones y eventos que los motiven a crear conocimiento. Esto va a generar una corriente que se retroalimentará con más publicaciones, como lo confirman las inferencias estadísticas. Por otra parte, las condiciones en las que se trabaja no aparecieron como significativamente importantes para predecir las publicaciones. Los docentes de las universidades latinoamericanas encuestadas parecen contar con los elementos necesarios para investigar y

publicar.

Sin embargo, la información cualitativa delineó otras problemáticas que pueden ayudar a incrementar las publicaciones. Los docentes se quejaron de la falta de tiempo e incentivos destinados para crear proyectos de investigación viables. Otro grupo de quejas estuvo dirigido a la falta de presupuesto y de espacios académicos tales como la figura de profesor-investigador. Finalmente, la idea de producción intelectual parece ser nueva y en cierto modo contradictoria con la praxis de educación en las instituciones analizadas. La pregunta entonces es cómo se puede revertir esta situación. A continuación se dan algunas ideas prácticas para mejorar la generación de conocimiento.

1. Revisar el enunciado de misión. Algunos docentes expresaron cierta ambivalencia en relación a la producción de conocimientos científicos. La formulación de objetivos claros con estructuras adecuadas puede contribuir a que la tarea de producción intelectual sea más factible. Puede ser de mucha utilidad incluir en los enunciados de misión y visión la importancia de la producción intelectual para que se traduzca en acciones concretas tales como tiempo, estructuras e incentivos.

2. Tutorías. La literatura sugiere que guiar y dar apoyo técnico a los docentes para que desarrollen sus habilidades puede ser una estrategia clave en el avance de la investigación (Hunter y Kuh, 1987; Perry, Clifton, Menec, Struthers y Menges, 2000). Muchos docentes, especialmente los nuevos, necesitan ser introducidos al campo de la investigación. Los profesores jóvenes pueden publicar sus tesis doctorales adaptadas como libros y/o secciones de sus tesis como artículos. Pueden ser muy útiles

los seminarios o reuniones periódicas con materiales y ejemplos de investigación. Por otra parte, la creación de redes con formularios y solicitudes de financiamiento institucional facilitaría la ejecución de los proyectos.

3. Contratar profesores con experiencia de investigación. Este trabajo muestra que los docentes con más publicaciones suelen tener esa misma trayectoria productiva posteriormente. Docentes con experiencia pueden ser de influencia positiva para el resto (Bland et al., 2006). Estos profesores están seguros de la importancia de la investigación y son un estímulo a los menos convencidos y experimentados. Se crea así un ambiente alentador para la investigación. Por otra parte, la evaluación del desempeño docente debe tener en cuenta la producción intelectual. Algunas universidades están comenzando a evaluar a sus docentes por la generación de conocimiento y no solamente por las clases que dan.

4. Más tiempo y recursos. Los vicerrectores y decanos deben promover espacios de tiempo para balancear la carga de enseñanza. Es muy difícil que la producción se dé en un contexto de muchas clases, consejerías y actividades de servicio. La generación de ideas es un proceso que requiere tiempo y recursos. Siguiendo esta línea de pensamiento, la falta de estímulo financiero para producir apareció como estadísticamente significativo para predecir la productividad. Puede ser de mucha ayuda destinar algún presupuesto para viajes y materiales con el fin de incentivar las publicaciones y presentaciones en congresos académicos. El mismo puede ser reducido al principio, pero marca una tendencia que estimula la acción de los investigadores.

5. Incluir a los estudiantes. En los países con universidades de punta, los docentes presentan trabajos con alumnos en congresos y luego los publican conjuntamente. Esta práctica tiene altos beneficios para los alumnos que son así introducidos al mundo de la investigación y para los docentes que se benefician de la valiosa colaboración que sus estudiantes le brindan (Golde y Walker, 2006). El trabajo en colaboración y equipo puede ser altamente positivo para la universidad y es también una característica de calidad académica.

6. Centros de investigación. De acuerdo con Bunton y Mallon (2007), los profesores que están afiliados a centros producen más que los que no lo están. Estos docentes también consiguen más becas de fundaciones para sostener sus proyectos, debido a que tienen más tiempo para hacerlo y están mejor conectados con las fuentes alternativas de financiamiento (Corley y Gaughan, 2005). Estos centros traen mucha estabilidad y un sentido de pertenencia que facilita la producción de innovaciones que de otra manera se perdería (Boardman y Bozeman, 2007). La educación de origen religioso puede brindar toda una gama de aportes originales con centros que hagan aportes desde una perspectiva renovada.

7. Participación en la investigación. Producen más los docentes que participan en congresos y buscan intercambiar con otros pares lo investigado. Las distintas facultades deberían promocionar la participación de sus docentes y alumnos en foros, congresos y ponencias. Las páginas web de las universidades y facultades deben anunciar los congresos y logros obtenidos por sus profesores para retroalimentar la importancia de la investigación.

Estas son solamente unas pocas ideas prácticas que pueden servir para que los docentes estén en un mejor ambiente y generen ideas. Por otra parte, las administraciones deben comprender que sin un contexto mínimo y condiciones apropiadas, la producción intelectual será más bien un ideal que una realidad.

Cambios y modelos universitarios

El rol tradicional de la universidad religiosa parece estar bajo presión y cambio. Se puede preguntar: ¿Qué está motivando el interés por la investigación? Todo parece apuntar a la creciente presión que los gobiernos y las agencias acreditadoras están ejerciendo sobre las universidades privadas de Latinoamérica, incluidas las confesionales, para que produzcan más conocimiento (Fielden y LaRocque, 2008; Rubio Oca, 2006; Salmi, 2007). El modelo de universidad actual es entendido como un agente de cambio económico mediante nuevos descubrimientos. Los gobiernos esperan que las universidades contribuyan no sólo capacitando, sino que también ensayen una participación activa creando innovaciones y soluciones. Sin embargo, el desafío para las universidades privadas, con orientación religiosa y de la región, es mantener un balance entre las demandas externas e internas para evitar ser “inundados” con modelos y exigencias que pueden desnaturalizar la misión que este tipo de institución ofrece.

De acuerdo con lo expresado por los docentes, las administraciones parecen interesarse en las publicaciones de manera muy general y sin entender lo que realmente demandan. Se evidencia una disonancia entre lo que las administraciones buscan y lo que los profesores

necesitan para producir conocimiento. El logro de este objetivo requerirá mucha reingeniería por parte de todos los recursos humanos involucrados en la universidad.

Por otra parte, es importante admitir que la investigación no ha sido tradicionalmente un elemento importante de la educación religiosa. Greenleaf (2005) lo discute al analizar la creación de la primera universidad de la Iglesia Adventista. Cuando el Emmanuel Missionary College se transformó en la Universidad de Andrews, en 1958, la tensión “enseñanza versus investigación” brotó y parece que todavía no ha desaparecido ni de Andrews ni de la educación de muchas universidades con tradición religiosa. El modelo académico promovido por instituciones afiliadas a una iglesia parece tener índices muy altos de antiintelectualismo y se guía en muchas ocasiones por un falso pragmatismo que supone dirección divina y objetividad en sus quehaceres. Tal vez esto sea la consecuencia natural de atar la universidad a una misión expansionista que el sistema eclesiástico ha creado. ¿Herejía? No, la universidad tiene un cometido que no es negociable. Existe para enseñar, pero desde una cosmovisión bíblica. Es una de las herramientas más poderosas que la Iglesia tiene para generar una contracultura desde las creencias reformadoras que abraza. Pero también puede ser vista y usada como una institución que trae prestigio humano y poder administrativo. La universidad confesional está en riesgo de ser una sucursal y no una entidad transformadora.

Otra vez, ¿qué motiva la búsqueda del conocimiento en las universidades religiosas de Latinoamérica? Repitiendo las palabras de White (1881/1948), “La ciencia debe ser vista desde un

punto de vista religioso” (p. 427), la creación de conocimiento desde una perspectiva bíblica e innovadora debe ser parte integral de una escuela religiosa superior, no una opción o una imposición foránea. Este es el llamado de la investigación para las universidades confesionales.

¿No hay presupuesto para investigar? Si se viera a la investigación como un elemento importante de la universidad, habría dinero y, lo que es más necesario, creatividad para conseguirlo. Como algunos de los docentes expresaron en las preguntas abiertas, “investigar no es una prioridad.” Varios estudios apuntan a que la producción de conocimiento también genera visibilidad y es una excelente herramienta de marketing (Braunstein, McGrath y Pescatrice, 1999; Heller, 1999; St. John, 1990a, 1990b, 1993; St. John, Andrieu, Oescher y Starkey, 1994). Las administraciones deberían verla como una gran oportunidad para posicionar sus universidades entre las mejores. Los profesores que investigan y traen nuevas ideas a sus clases son un fuerte imán para los mejores alumnos. Traen prestigio a la universidad que se percibe como seria y profesional. A fin de cuentas, ¿Para qué es una universidad si no produce y transmite conocimiento en sus diversas formas?

Referencias

- Baker, D. y Wiseman, A. (Eds.). (2008). *The worldwide transformation of higher education*. Bingley, UK: Emerald Group.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freedman.
- Barnett, R. (2005). Convergence in higher education: The strange case of entrepreneurialism. *Higher Education Management and Policy*,

PRODUCCIÓN INTELECTUAL

- 17(3), 51-64.
- Becker, W. y Lewis, D. (1992). *The economics of American higher education*. Norwell, MA: Kluwer.
- Berman, E. (1998). *Productivity in public and nonprofit organizations: Strategies and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blackburn, R. y Lawrence, J. (1995). *Faculty at work: Motivation, expectation, and satisfaction*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Blund, C. J., Center, B. A., Finstad, D. A., Risbey, K. R. y Staples, J. (2006). The impact of appointment type on the productivity and commitment of full-time faculty in research and doctoral institutions. *Journal of Higher Education*, 77(1), 89-123.
- Boardman, C. y Bozeman, B. (2007). Role strain in university research centers. *Journal of Higher Education*, 78(4), 430-463. doi:10.1353/jhe.2007.0020
- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton, NJ: University Press.
- Bowie, N. (1994). *University-business partnerships: An assessment*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Braunstein, A., McGrath, M. y Pescatrice, D. (1999). Measuring the impact of income and financial aid offers on college enrollment decisions. *Research in Higher Education*, 40(3), 247-259. doi:10.1023/A:1018742931941
- Bunton, S. A. y Mallon, W. T. (2007). The impact of centers and institutes on faculty life: Findings from a study of life sciences faculty at research-intensive universities' medical schools. *Innovative Higher Education*, 32, 93-103. doi:10.1007/S10755-007-9041-0
- Callan, P. y Finney, J. (Eds.). (1997). *Public and private financing of higher education: Shaping public policy for the future*. Phoenix, AR: Oryx Press.
- Clark, B. (2003). The entrepreneurial university: New foundations for collegiality, autonomy and achievement. *Higher Education Management*, 13(2), 9-24.
- Corley, E. y Gaughan, M. (2005). Scientists' participation in university research centers: What are gender differences? *Journal of Technology Transfer*, 30, 371-381.
- CONEAU. (2010). *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria*. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar/index.php?item=29&apps=80>
- Creamer, E. G. (1998). Assessing faculty publication productivity: Issues of equity. *Higher Education Report*, 26(2), 2-126.
- Dey, E., Milem, J. y Berger, J. (1997). Changing patterns of publication productivity: Accumulative advantage of institutional isomorphism? *Sociology of Education*, 70(10), 308-323.
- Di Maggio, P. y Powell, W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Duderstadt, J. (2000). *A university for the 21st century*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Dundar, H. y Lewis, D. R. (1998). Determinants of research productivity in higher education. *Research in Higher Education*, 39(6), 607-631. doi:10.1023/A:1018705823763
- Etzkowitz, H. (1996). From knowledge flows to the triple helix. The transformation of academic-industrial relations in the USA. *Industry & Higher Education*, 10(6), 337-342.
- Etzkowitz, H., Webster, A. y Healey, P. (1998). *Capitalizing knowledge: New intersections of industry and academia*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Fox, M. (2005). Gender, family characteristics, and publication productivity among scientists. *Social Studies of Science*, 35(1), 131-150.
- Fielden, J. y LaRocque, N. (2008). *The evolving regulatory context for private education in emerging economies (Education Working Paper Series, N°14)*. Washington, DC: The World Bank.
- Francis, J. G. y Hampton, M. C. (1999). Resourceful responses: The adaptive research university and the drive to market. *The Journal of Higher Education*, 70(6), 625-641.
- Gaffikin, F. y Perry, D. (2009). Discourses and strategic visions: The U.S. research university as an institutional manifestation of Neoliberalism in a global era. *American Educational Research Journal*, 46(1), 115-144. doi:10.3102/0002831208322180
- Golde, C. y Walker, G. (2006). *Envisioning the future of doctoral education: Preparing stewards of the discipline*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Golden, J. y Carstensen, F. V. (1992). Academic research productivity, department size and organization: Further results, rejoinder. *Economics of Education Review*, 11(2), 169-171. doi:10.1016/0272-7757(92)90007-P
- Greenleaf, F. (2010). *Historia de la educación adventista: una visión global*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana/Adventus.

- Gregorutti, G. (2008). *A mixed-method study of the environmental and personal factors that influence faculty research productivity at small-medium, private, doctorate-granting universities*. Tesis doctoral, Andrews University, Berrien Springs, MI.
- Heller, D. E. (1999). The effects of tuition and state financial aid on public college enrollment. *The Review of Higher Education*, 23(1), 65-89.
- Hunter, D. E. y Kuh, G. D. (1987). The "write wing": Characteristics of prolific contributors to the higher education literature. *The Journal of Higher Education*, 58(4), 443-462.
- Lapidus, J., Syverson, P. y Welch, S. (1995). *Post-graduate research training in the United States*. En S. Blume (Ed.), *Research training present and future* (pp. 159-194). Paris, France: OECD Publication Service.
- MEC. (2010). Ministério da educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783
- Newman, F., Couturier, L. y Scurry, J. (2004). *The future of higher education: Rhetoric, reality, and the risks of the market*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ordorika Sacristan, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamio*, 3(5), 31-47.
- Perry, R., Clifton, R., Menec, V., Struthers, W. y Menges, R. (2000). Faculty in transition: A longitudinal analysis of perceived control and type of institution in the research productivity of newly hired faculty. *Research in Higher Education*, 41(2), 165-194.
- Pilbeam, C. (2008). Designing an entrepreneurial university in an institutional setting. *Higher Education Policy*, 21, 393-404. doi:10.1057/palgrave.hep.8300176
- Portnoi, L., Rust, V. y Bagley, S. (Eds.). (2010). *Higher education, policy, and the global competition phenomenon*. New York: Palgrave Macmillan.
- Powell, W. y Owen-Smith, W. (1998). *Universities as creators and retailers of intellectual property: Life sciences research and commercial development*. En B. Weisbrod (Ed.), *To profit or not to profit: The commercial transformation of the nonprofit sector* (pp. 169-193). New York: Cambridge University Press.
- Powers, J. (2004). R&D funding sources and university technology transfer: What is stimulating universities to be more entrepreneurial? *Research in Higher Education*, 45(1), 1-23. doi:10.1023/B:RIHE.0000010044.41663.a0
- Quddus, M. y Rashid, S. (2000). The worldwide movement in private universities revolutionary: Growth in post-secondary higher education. *American Journal of Economics and Sociology*, 59(3), 487-516.
- Riesman, D. (1958). *Constraint and variety in American higher education*. Garden City, NJ: Doubleday.
- Rubio Oca, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salmi, J. (2007). Autonomy from the state vs responsiveness to markets. *Higher Education Policy*, 20, 223-242. doi:10.1057/palgrave.hep.8300154
- Sax, L. J., Hagedorn, L. S., Arredondo, M. y Diricrisi, F. A. (2002). Faculty research productivity: Exploring the role of gender and family-related factors. *Research in Higher Education*, 43(4), 423-446.
- Schriewer, J. (2003). Globalization in education: Process and discourse. *Policy Futures in Education*, 1(2), 271-283.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Smeby, J. y Try, S. (2005). Departmental contexts and faculty research activity in Norway. *Research in Higher Education*, 46(6), 593-619. doi:10.1007/s11162-004-4136-2
- St. John, E. P. (1990a). Price response in enrollment decisions: An analysis of the high school and beyond sophomore cohort. *Research in Higher Education*, 31(2), 161-176. doi:10.1007/BF00992260
- St. John, E. P. (1990b). Price response in persistence decisions: An analysis of the high school and beyond sophomore cohort. *Research in Higher Education*, 31(4), 387-403. doi:10.1007/BF00992274
- St. John, E. P. (1993). Untangling the web: Using price-response measures in enrollment projections. *Journal of Higher Education*, 64(6), 676-695.
- St. John, E. P., Andrieu, S., Oescher, J. y Starkey, J. B. (1994). The influence of student aid on within-year persistence by traditional college-age students in four year colleges. *Research in Higher Education*, 35(4), 455-480. doi:10.1007/BF02496383

PRODUCCIÓN INTELECTUAL

- Toutkoushian, R. K., Porter, S. R., Danielson, C. y Hollis, P. R. (2003). Using publications counts to measure an institution's research productivity. *Research in Higher Education*, 44(2), 121-148.
- Toutkoushian, R. K. y Conley, V. M. (2005). Progress for women in academe, yet inequities persist: Evidence from NSOPF: 99. *Research in Higher Education*, 46(1), 1-28. doi:10.1007/s11162-004-6287-6
- Vogt, P. (2005). *Dictionary of statistics and methodology: A nontechnical guide for the social sciences* (3a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- White, E. (1881/1948). *Testimonies for the church* (Vol. 4). Mountain View, CA: Pacific Press Publishing Association.
- White, E. (1903/1996). *La educación*. Miami: Asociación Publicadora Interamericana.

Recibido: 12 de septiembre de 2010

Revisado: 14 de noviembre de 2010

Aceptado: 1 de diciembre de 2010