

Docencia versus investigación: un equilibrio vulnerable Teaching versus Research: The Vulnerable Balance

Ulrich Teichler¹

Traducción: Laura Proasi²

Resumen

En muchos países, las universidades son aquellas instituciones de educación superior en las cuales el elemento clave es la profesión académica, y se espera que ella sea la establezca un equilibrio entre docencia e investigación. Estas dos actividades son consideradas una suerte de fertilización cruzada; pero el equilibrio es notablemente vulnerable debido al hecho de que muchas características reglamentarias ponen un fuerte énfasis sobre la docencia, mientras que el sistema de recompensa favorece mucho más a la investigación. Además, no se espera que todas las instituciones de educación superior y todos los académicos estén a cargo de la docencia y de la investigación equitativamente. En este sentido, se pueden evidenciar las notables diferencias entre países. El objetivo de este artículo es mostrar, primero, cómo las relaciones entre docencia e investigación se presentan en publicaciones científicas. En segundo lugar, se reportan hallazgos en encuestas internacionales comparativas sobre las opiniones y actividades de los académicos. Tanto las publicaciones como las encuestas sugieren que existe una conexión estrecha entre docencia e investigación y esta es una cuestión considerada ampliamente, pero, ninguna manera, las tensiones entre ambas actividades de la profesión académica son triviales.

Palabras clave: Educación superior; docencia; investigación; profesión académica.

Abstract

Universities are considered in many countries to be those institutions of higher education in which key staff, the academic profession, is expected to strike a balance between teaching and research. The two functions are considered to be cross-fertilizing, but the balance is vulnerable notably due to the fact that many regulatory

features puts a stronger emphasis on teaching, while the reward system favours research more strongly. Moreover, not all institutions of higher education and not all academics are expected to be equally in charge of teaching and research; in this respect, striking differences by country can be observed. The aim of this article is to show, first, how the relationships between teaching and research are presented in the available expert and research literature. Second, findings of international comparative surveys on academics' views and activities are reported.

Both the literature and the survey findings suggest that a close link between teaching and research is widely appreciated, but that tensions between these two key functions of the academic profession are by no means trivial.

Este artículo fue escrito en 2020. Se desprende de dos artículos previos: Teichler, U. & Arimoto, A. Teaching and research – a vulnerable linkage? En Shin, J. C., Arimoto, A., Cummings, W. K., & Teichler, U. (Eds.), *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities and rewards* (pp. 395-401). Dordrecht: Springer 2014; Teichler, U. Teaching versus research: An endangered balance? En de Lourdes Machado-Taylor, M., Meira Soares, V., & und Teichler, U. (Eds.), *Challenges and options: The academic profession in Europe* (pp. 11-28). Cham: Springer 2017.

Keywords: Higher education; teaching; research; academic profession.

Fecha de Recepción: 23/05/2021 Primera Evaluación: 14/06/2021 Segunda Evaluación: 22/07/2021 Fecha de Aceptación: 10/08/2021

1. Introducción

En ocasiones, docencia e investigación, dos actividades centrales de la profesión académica, se describen, como entrelazadas; a veces, como relacionadas vagamente; a veces como competidoras por fondos y por la atención de los académicos; otras veces, separadas completamente una de la otra.

De este modo, no siempre es claro, aunque las consideraciones que se presentan sobre ellas intentan ser afirmaciones normativas o en la presentación de datos actuales.

Este artículo apunta primero, al describir las características centrales del discurso público y cómo se plantea en las publicaciones científicas, a los potenciales de las interrelaciones entre docencia e investigación, así como a la vulnerabilidad de esos lazos.

En segundo lugar, se discutirá sobre qué información puede extraerse de esas encuestas internacionales comparativas sobre la relación entre docencia e investigación en virtud de la profesión académica.

Este análisis se focalizará en académicos de alto rango dentro de las instituciones; poniendo énfasis en el equilibrio entre docencia e investigación en determinados países; pero se tendrán en cuenta también, instituciones de educación superior y grupos académicos de otros países.

2. La relación ideal entre docencia-investigación

A la docencia y a la investigación comúnmente se las llama “actividades centrales” de la educación superior; y se las considera como las tareas centrales de la profesión académica (ver Enders 2006)

Ocasionalmente, se hace referencia, agregando “administración” y “tercera actividad”; especialmente una “actividad de servicio”. Otras tareas en educación superior se llaman, así como en las reglamentaciones de educación superior, “declaración de objetivos fundamentales” de las instituciones.

No se pone en tela de juicio la centralidad de la docencia y de la investigación; **más bien se las coloca en un marco más amplio:** “un enfoque que aúna las exigencias de la investigación y la docencia” (Boyer 1990) que afecta tanto a la educación superior como a la sociedad.

Docencia e investigación no fueron consideradas “actividades centrales” en las universidades a través de su historia.

La docencia fue considerada el elemento central de la universidad europea medieval. Una relación estrecha entre las dos actividades; no obstante, se la veía como “típica” para la universidad “moderna”. Esta creencia, en virtud de la relación

estrecha, -“*Einheit von Forschung und Lehre*” (unidad entre investigación y docencia) como fuera planteado por Wilhelm von Humboldt – no sólo ha sido esencial para la fundación de la Universidad de Berlín en 1810, sino que se extendió tanto, a pesar de las muchas modificaciones, que ha hecho que su punto de partida sea, a menudo, ya difícil de reconocer. Y así en todo el mundo (Ver Perkin 1991; cf. also Rüegg 2011).

Por ejemplo, recién a principios del siglo XXI, la Asociación de Universidades europeas, aceptó como “universidades” a aquellas instituciones que se caracterizaban por sostener una relación estrecha entre docencia e investigación.

De ninguna manera está claro que se considere a la docencia y a la investigación como actividades “idénticas” de la profesión académica y que coexistan de manera equilibrada.

Lo anterior puede ejemplificarse con extractos de dos artículos publicados en manuales sobre educación superior.

Philip G. Altbach (1991, p.23) enfatizó la importancia de la actividad de docencia presentando una definición elaborada al respecto: “La característica definitoria de la profesión académica es la docencia. Desde el principio, los profesores han enseñado. La investigación, e infinidad de otros roles, llegaron después. A medida que las universidades se iban tornando **más complejas y más multifacéticas, el rol central de la docencia se hacia, a veces, menos claro. La docencia tiene lugar en diferentes contextos y marcos. Las clases tradicionales se pueden complementar con seminarios de discusión y tutorías. La docencia incluye asesoreamiento sobre disertaciones a estudiantes avanzados o el trabajo con becarios postdoctorales en el laboratorio. La docencia además,** tiene lugar por medio de la publicación de artículos en revistas. La diseminación del conocimiento en una gran variedad de formatos es parte del proceso de enseñanza y es central para la profesión académica”.

Altbach, no obstante, señala también que la investigación contribuye sustancialmente a aumentar el status de la profesión académica: “Durante el siglo pasado, desde el crecimiento de la investigación como actividad clave de la universidad, primero en Alemania y luego en Estados Unidos y en otros lugares, el rol del profesorado se ha expandido radicalmente y la profesión se ha vuelto mucho más importante”. (ibid.)

Por el contrario, Jürgen Enders (2006, p. 6) enfatizó sobre el dominio de la investigación subrayando la valorización del vínculo cercano entre docencia e investigación: “El ímpetu por la reforma y el nacimiento de la universidad moderna llegó desde Escocia en el siglo XVIII y de Alemania en el siglo XIX. Como parte de la Ilustración, los escoceses otorgaron flexibilidad para el establecimiento de nuevas disciplinas acompañadas por especializaciones en crecimiento y la departamentalización del conocimiento...”

La reforma de la Universidad en Alemania llevó al concepto de libertad de cátedra, incluyendo la libertad de enseñanza y la libertad de aprendizaje así como también la idea de *Ciencia (Wissenschaft)* como concepto para todos los campos de estudio y especializaciones académicas.

La creación del nexo entre docencia e investigación le dio al proyecto de profesionalización, en el mundo académico, un empuje importante. Proveyó de una especie de base de legitimación mutua para la investigación básica y la docencia académica suponiendo que se beneficiarían una de la otra” (ibid.).

Enders considera que la investigación surgió como actividad dominante después de la Segunda Guerra Mundial; antes que una cantidad de presiones, sucedidas en años recientes, llevaran a una situación menos clara.

Caracterizó el periodo con una dominación de la investigación en retrospectiva: “En aquellos días surgió un consenso entre las facultades en las universidades modernas sobre lo que significaba ser un profesional en el estrato de la educación superior: la investigación conforma el foco más importante del trabajo académico y se busca el conocimiento en sí mismo. La búsqueda de las últimas fronteras de la verdad se organiza mejor en las unidades académico-disciplinarias; la reputación se establece en grupos de pares académicos nacionales e internacionales; y se asegura la calidad por medio de la revisión por pares y la libertad académica...” (ibid., p 7).

Observando el discurso público sobre el ideal de la universidad moderna, en general, apreciamos una anhelo sobre la relación estrecha entre docencia e investigación: abarcativa, equilibrada, con recursos apropiados, armoniosa y con intercambio de ideas.

Esto se enfatiza tanto que, a menudo, nutre irónicamente la presunción de una realidad caracterizada por la relación vulnerable entre docencia e investigación. Y, de hecho, tanto el discurso público como la bibliografía académica sugieren que hay tensiones enormes llamando a una coexistencia razonable entre las actividades centrales o incluso a un “equilibrio” puesto en duda. (Ver Vessuri and Teichler 2008; Teichler 2020).

¿En qué sentido la relación entre docencia e investigación se ve como amenazada?

3. Imperfecciones de la relación docencia-investigación

No nos es posible aquí brindar una mirada profunda de todas las cuestiones expresadas y de todas las potencialidades aclamadas como consideraciones productivas en el nexo docencia-investigación en educación superior. Pueden

quizás justificarse; sin embargo, el planteamiento de cinco argumentaciones en favor de ese nexo es algo que se ha hecho en los países económicamente más avanzados en décadas recientes.

Primero, se asume que la idea Humboldtiana de “la unidad de investigación y docencia” ha tenido un gran impacto en la universidad moderna en términos de actualizar la investigación como una actividad central de la educación superior de calidad en casi en todo el mundo, pero la cuestión de la “unidad” se entiende, definitivamente, de manera diferente entre los países. La investigadora japonesa en educación superior, Akira Arimoto (2014) clasifica a los sistemas de educación superior nacionales en tres tipos:

-El Modelo alemán que enfatiza más en la investigación que en la docencia.

-El Modelo anglosajón que enfatiza más en el equilibrio entre investigación y docencia y el tercer Modelo que enfatiza más en enseñanza que en aprendizaje.

Arimoto lo ha llamado el “Modelo latinoamericano” porque todos los países latinoamericanos participantes en las dos primeras encuestas internacionales comparativas sobre profesión académica -mencionados más abajo- se parecen mucho a ese modelo.

De este modo, las afirmaciones nacionales dominantes no siempre concuerdan con las realidades nacionales. Arimoto plantea que el Modelo alemán no concibe el nexo docencia-investigación como una “unidad” equilibrada acorde con el ideal Humboldtiano, sino que más bien “tiende a prestar mucha más atención al cuerpo académico como investigadores que a los estudiantes como aprendices”. Por el contrario, el Modelo anglosajón “se aproxima más al ideal Humboldtiano en el sentido que pareciera conformar el patrón de integración entre investigación y docencia”.

En segundo lugar, es difícil para los académicos poder establecer un peso equilibrado entre docencia e investigación. Muchos de ellos parecen valorar más la investigación considerando a la docencia como una labor. Además, las instituciones de educación superior no pueden cuidar fácilmente del equilibrio entre ambas actividades porque los resultados de la investigación aseguran que la reputación de los académicos está más allá de una institución; mientras que los resultados de la enseñanza son visibles, generalmente, solo intrainstitucionalmente.

Además, los sistemas reglamentarios son prescriptivos, al menos, en relación “a la carga docente” y a las áreas a ser enseñadas, mientras que a la investigación, a menudo, se la deja como una zona libre de acción; en parte porque un programa de estudio requiere una acción más coordinada de lo que, muchas veces, lo es el caso de la investigación; en parte también porque se deben aplicar más presiones para garantizar el funcionamiento de la enseñanza. Se necesita también esa presión

para la enseñanza coordinada como reacción a las preferencias académicas y a los diferentes rangos de reputación.

Finalmente, en muchos países, los reglamentos de educación superior parecen estar dirigidos por esfuerzos exagerados -diferentes en los distintos momentos históricos- en poner tanto énfasis en la docencia que la investigación puede llegar a ser peligrosa o el poner tanto énfasis en la investigación, la docencia puede llegar a quedar desatendida.

En tercer lugar, los sistemas de educación superior nacionales son diversos internamente: el peso relativo de docencia e investigación difiere en los distintos segmentos del sistema de educación superior. Se asume ampliamente que el crecimiento de las tasas de inscripción de estudiantes conduce más o menos automáticamente al incremento de la diversidad vertical de la educación superior ya que los estudiantes se diversifican más en sus objetivos, aptitudes y expectativas de trabajo; y porque las actividades de investigación no pueden crecer tan fácilmente en ningún lugar.

La calidad de la investigación se hace más variada y los recursos para la investigación se distribuyen de manera más desigual con la esperanza de que esto será efectivo para asegurar la calidad y relevancia de la investigación.

No obstante, la relación entre expansión y diversificación no es automática, ni habitual ni similar en todos los países que a menudo la demandan (Ver Teichler 2009; cf. also Neave 2011), incrementando así la diversidad dentro de los sistemas de educación superior como característica ampliamente difundida. En consecuencia, algunas instituciones de educación superior hacen mucho hincapié en la investigación de tal manera que la docencia es abandonada o, por el contrario, se enfatiza **más** sobre la docencia de manera tal que la investigación juega un papel marginal.

En muchos países europeos se diferencia formalmente a las instituciones entre universidades más o menos equitativas en términos de docencia e investigación por un lado; y, por otro, instituciones de educación superior donde la docencia es la que claramente domina. (Ver Taylor et al. 2008); mientras que en otras regiones del mundo están menos segmentadas por los tipos de institución con similares tendencias de diversificación.

En cuarto lugar, en décadas recientes, el discurso público sobre educación superior parece estar abrumado por la idea de recursos acotados. En muchos países del mundo, el gasto por estudiante ha bajado con el paso del tiempo. A menudo, los fondos básicos para investigación en las universidades han sido reducidos en relación al número de académicos y se sustituyeron por un sistema competitivo de fondos que absorbe grandes recursos sólo para adquisición y distribución de fondos.

En total, las estrategias de supervivencia en la adquisición de recursos acorde con

aquellos que son claramente separados tanto para investigación como para docencia no han demostrado ser convincentes para la concreción de una relación equilibrada y enriquecida entre docencia e investigación.

En quinto lugar, a menudo, los debates políticos sobre el rol de la educación superior en la sociedad, suscitan actividades individuales separadas -en cualquier momento dado- más que enfatizar en la relación entre docencia e investigación. Muchos expertos argumentan que los debates sobre las relaciones entre la expansión educativa y el crecimiento económico en los años sesenta y setenta han prestado más atención a la actividad de docencia mientras que los debates actuales sobre educación superior y sobre la “Sociedad del Conocimiento” o sobre “clasificaciones” de “universidades de primera categoría” están preocupados por el rol de la investigación.

Por consiguiente, más universidades quieren atender más al *Zeitgeist* (*el espíritu de un tiempo*) que enfatizar en la relación estrecha entre docencia e investigación.

4. Investigación comparativa sobre la profesión académica

Como las relaciones entre docencia e investigación parecen diferir sustancialmente, lo hace también cualquier análisis de las miradas académicas respectivas y de los beneficios de las actividades, si es que se puede confiar en la información de muchos países.

Por tanto, el siguiente análisis se focaliza en los estudios comparativos más especializados.

La primera encuesta comparativa de este estilo se inició a principios de 1990 por una Fundación de Estados Unidos. La Fundación Carnegie por el Avance de la Docencia. Su predecesora ya había realizado encuestas sobre la profesión académica en los Estados Unidos desde 1969. Estos estudios han señalado que el debate público sobre la profesión académica se ha focalizado demasiado en las universidades prestigiosas y han pasado por alto los cambios en las actividades y en el carácter de la educación superior en conjunto en el proceso de rápida expansión.

Acorde con encuestas tomadas durante la década de 1980, la profesión académica podía ser descripta como una profesión “bajo presión”. La expansión de la educación superior y su obvio crecimiento en importancia en una sociedad que parecía dirigirse hacia una profesión académica altamente respetable. Trabajaba bajo condiciones mejoradas, pero más bien con pérdida de status, recursos limitados, presiones en aumento “hacer más con menos”, pérdida de poder en el gremio académico y, a menudo, creció la culpa a las políticas públicas por no proveerles los servicios esperados.

La Fundación Carnegie inició una colaboración internacional en 1990 para explorar hasta qué punto las condiciones, las miradas y las actividades académicas eran similares en todo el mundo; qué variaciones existían y cómo se podían explicar las similitudes y las diferencias. Las encuestas realizadas en 1992 llevaron a una información satisfactoria en relación a 13 sistemas de educación superior -entre Brasil, Chile y México (Ver Boyer, Altbach and Whitelaw 1994; Altbach 1996).

Los hallazgos se sintetizan de la siguiente manera: “No sorprenderse por una, sino por las tantas similitudes entre los académicos y científicos en diversos países...

El profesorado en todo el mundo está comprometido con la docencia y la investigación en varios grados de servicio. Mientras que se percibe una sensación de que la educación superior enfrenta muchas dificultades y las condiciones se han deteriorado en los últimos años, la mayoría de los académicos se han comprometido con la profesión y con sus valores tradicionales de autonomía, libertad de cátedra, y la importancia de un enfoque que aúna las exigencias de la investigación y la docencia tanto para ellos mismos como para el avance societario. Los académicos no apoyan a administradores de rango superior; además les muestran a otros académicos una lealtad remarcable hacia la profesión. Parecen preparados para responder al llamado de que la educación superior contribuye más tangiblemente al desarrollo económico y al bienestar de la sociedad. “Creen que tienen la obligación de aplicar su conocimiento a los problemas de la sociedad” (Altbach and Lewis 1996, pp. 47-48)

Después de señalar las diferencias entre países, los autores continúan: “La resiliencia, la determinación y la focalización en las actividades centrales de la educación superior caracterizan a la profesión académica...

Las vicisitudes experimentadas por la profesión han sido considerables en los últimos años.

El profesorado, de ninguna manera, está desmoralizado... el cuadro del profesorado ilustra una profesión fuerte y, de alguna forma, inquieta. Obviamente, sobreviven los placeres intrínsecos de la vida académica. El mundo académico enfrenta el futuro con preocupación, pero con un optimismo sorprendente”. (ibid., p. 48)

En un resumen de los hallazgos, de seis países económicamente avanzados, se señaló: primero, que la profesión académica “está más satisfecha con su profesión que con lo que sugirió el debate público anterior”. (Teichler 1996, p. 59).

Además, la relación clara entre docencia e investigación parece haber persistido para los profesores universitarios. “La investigación no ha sido amenazada por la docencia ni por las cargas administrativas, ni se ha dejado de lado a la docencia por motivos relacionados con la valoración de la investigación”. (ibid, p. 60)

No obstante, las opciones individuales variaron sorprendentemente entre los

profesores universitarios; y la relación entre docencia e investigación no fue obvia para grandes sectores dentro del personal de menor rango y, como era de esperarse, para los académicos de otras instituciones de educación superior. Finalmente, los hallazgos del estudio Carnegie se resumieron mostrando que los académicos, aunque en su mayoría defendiendo el derecho de hacer investigación, no se consideraban a sí mismos “la torre de marfil de la profesión”. Más bien, esperaban que la investigación y la docencia les ayudaran a resolver problemas sociales básicos.

En 2004, los investigadores de educación superior de varios países -entre ellos algunos que habían participado en el estudio Carnegie a principios de 1990- coincidieron en preparar un segundo estudio comparativo sobre la profesión académica.

Finalmente, los académicos de 19 sistemas de educación superior -entre ellos Argentina, Brasil y México- tuvieron éxito en recolectar fondos para las encuestas, la mayoría realizadas en 2007 en el marco del Proyecto “La Cambiante Profesión Académica” (CAP) (Teichler, Arimoto and Cummings 2013; Fernández Lamarra and Marquina 2012; Galaz-Fontes et al. 2016).

Algunos países europeos utilizaron un cuestionario casi idéntico para las encuestas en 2010 en el Proyecto “La Profesión Académica en Europa” (EUROAC) (Ver Teichler and Höhle 2013),

Se llevaron a cabo subsecuentemente encuestas en Eslovenia, Rusia y de forma colaborativa en algunos países del Este y del Sur de Asia.

Estas encuestas abordaron varias cuestiones de la mirada y de las actividades de los académicos de igual manera que lo había hecho el estudio Carnegie. Se puso más énfasis en tres cambios importantes dentro y fuera de la educación superior en los años precedentes; a saber:

La creciente expectativa para brindar evidencia visible de la relevancia de la educación superior en la sociedad, b) la creciente internalización de la educación superior y su contexto y c) el poder creciente de la gestión. (Ver Kogan and Teichler 2007a; RIHE 2006).

Los hallazgos claves de las dos encuestas comparativas se informan aquí: docencia e investigación como así también las relaciones entre estas dos actividades centrales de la educación superior (Ver also Shin et al. 2014).

En sintonía con la tipología de países realizada por Arimoto, los hallazgos se presentarán como: a) Dos países representando el “Modelo alemán”. Ej: Alemania y Japón, b) El Reino Unido y los Estados Unidos como ejemplos del “Modelo anglosajón”, y c) Argentina, Brasil, Chile y México para ilustrar el “Modelo latinoamericano”. El análisis se focalizará en los profesores y adicionalmente abordará al personal de menor rango de las “universidades” -entendidas como instituciones que apoyan la

relación estrecha entre docencia e investigación.

Debe agregarse que los investigadores de educación superior de más de 20 países comenzaron en 2015 a preparar el tercer estudio comparativo titulado: “La Profesión Académica en la Sociedad del Conocimiento” (APIKS). Arribaron a la conclusión de que la mayoría de los temas del segundo estudio comparativo tenía que abordarse nuevamente, pero que debían agregar nuevas preguntas para observar qué huella dejaba el paradigma de la Sociedad del Conocimiento sobre las condiciones circundantes a la profesión académica; así como también sobre sus miradas y actitudes. Las encuestas comenzaron en varios países en 2018, y aún continúan desarrollándose en 2020. Muy pocos resultados se han publicado hasta el momento (Ver Edición Especial de APIKS 2020) Aún no es posible el análisis comparativo entre países.

5. El equilibrio entre docencia e investigación: Prioridades y manejo del tiempo

Participación en docencia e investigación: De hecho, casi todos los académicos de alto rango en instituciones orientadas a la docencia y a la investigación están a cargo de ambas. En la encuesta CAP más del 90% de los profesores universitarios manifestaron que están activos tanto en docencia como en investigación, mientras que algunos estaban solamente activos en docencia y solo muy pocos en investigación.

Entre los académicos de menor rango, alrededor del doble estaban solamente activos en una de estas áreas funcionales claves; casi lo mismo tanto en investigación como en docencia. Alrededor de dos tercios de los profesores en instituciones orientadas a la docencia manifestaron que estaban activos tanto en docencia como en investigación -definitivamente menos que en las universidades orientadas a la investigación, pero aún así constituían una proporción altamente sorprendente. Las diferencias entre países son muy pequeñas como para identificarlas como patrones claros.

Horas semanales de trabajo: se les pidió a los encuestados que estimaran las horas semanales de trabajo tanto para los períodos del año cuando se dictan clases como para aquellos períodos en los que no. Agrupando ambas respuestas, notamos que muchos académicos pasaban más tiempo en su trabajo que las horas normales de trabajo en sus países. En algunos de ellos, los profesores reportaron un promedio de alrededor de 30% más de horas de trabajo; cuando parece ser habitual, entre los académicos en muchos países, el 10% más de carga de trabajo. No obstante, las horas de trabajo semanales parecen haber declinado -entre una y dos horas en promedio- de 1992 a 2007- entre los académicos de países que participaron en

ambas encuestas. En total, los profesores universitarios manifestaron en 2007 -un promedio entre países encuestados- que pasaban un 70% de su tiempo en docencia e investigación (y actividades relacionadas); un 30% era absorbido por cuestiones administrativas, servicio y otras actividades académicas. En el caso del personal docente de menor rango en las universidades y de los académicos realizando actividades relacionadas con docencia, pasaban más tiempo, en promedio, en las dos actividades centrales.

De acuerdo con las encuestas comparativas, los profesores de las universidades alemanas trabajaban 51 horas en 1992 y 52 horas en 2007; la información respectiva para Japón es de 51 a 49, Reino Unido de 51 a 47; de 49 a 48 en Estados Unidos. Por el contrario, la mayoría de los profesores latinoamericanos manifestaron menos de 40 horas de trabajo semanal. Los académicos de menor rango en las universidades, así como también académicos en otras instituciones de educación superior en la mayoría de los países económicamente avanzados, reportaron más de 40 horas semanales de trabajo; claramente menos que los profesores universitarios en la mayoría de esos países.

Tiempo de trabajo empleado en docencia e investigación: se les preguntó a los académicos tanto a principios de 1990 como 15 años después, cuántas horas semanales pasaban trabajando profesionalmente: en docencia y otras actividades relacionadas, investigación y actividades relacionadas, administración, servicios y otras actividades. Muchos reportaron que pasaban, de alguna manera, más tiempo enseñando que investigando cuando es época de clases, pero claramente pasaban más tiempo en investigación cuando no lo era. En total, se dedica más tiempo, en promedio, a la investigación, pero el alcance de que esto sea cierto varía sustancialmente de país en país. El tiempo dedicado a investigar aumentó un poco más, en promedio, entre todos los académicos encuestados en aquellos países que participaron en ambas encuestas. Este aumento se produjo en instituciones dedicadas principalmente a la docencia y solo de forma moderada en instituciones donde la investigación y la docencia funcionan equitativamente.

Los profesores universitarios en Japón pasaban más del doble de tiempo en investigación que en docencia en 1992; y alrededor de 1.5 más en 2007; las respectivas cantidades fueron: 1.2:1 y 1.3:1 en Alemania, 1.5:1 y 1.1:1 en Reino Unido así como también 1.6:1 y 1.4:1 en Estados Unidos. El índice en los países de América Latina fue de 1.1:1 con un rango de 0.9:1 a 1.4:1.

Los académicos de menor rango de universidades en países económicamente avanzados pasaban, en promedio, una proporción más alta de su tiempo en investigación que los profesores de esas mismas instituciones.

En esos países latinoamericanos donde la información respectiva está disponible; en contraste, los académicos de menor rango pasaban más tiempo, en promedio,

en docencia que en investigación. En las instituciones orientadas a la docencia, obviamente, pasaban más tiempo en docencia que en investigación. No obstante, las diferencias de respuestas entre académicos de esas instituciones con los de las universidades están golpeando a algunos países y son más pequeñas en otros.

Preferencias para docencia e investigación: Tanto en las encuestas tomadas a principios de 1990 como en la década subsiguiente, se les pidió a los académicos que manifestaran sus preferencias en cuanto a docencia e investigación. Aunque sus intereses mientan:

Principalmente en investigación

En ambas, pero se inclinan a la investigación,

En ambas, pero se inclinan a la docencia, o
principalmente en docencia

En ambas encuestas, una clara mayoría de académicos encuestados optó por la segunda y tercera categoría. Por consiguiente, expresaron interés tanto en docencia como en investigación.

Obviamente, el ideal Humboldtiano del nexo entre investigación y docencia se espeja en la mente de los académicos actuales.

Algo más del 10%, en promedio entre los países, manifestó una clara preferencia por la docencia y algo menos del 10% en investigación.

Combinando las respuestas de las primeras dos en una sola categoría y de la tercera y la cuarta de la misma manera, podemos ver las proporciones de académicos que están predominantemente orientados a la investigación y los que están orientados a la docencia.

En promedio entre todos los países, la proporción de profesores universitarios orientados a la investigación fue del 66% en 1992 y del 67% en 2007; entre los académicos de menor rango en esas mismas instituciones fue del 60% y 63% respectivamente. La proporción respectiva entre académicos en las instituciones orientadas a la docencia aumentó del 35% al 46%. Por consiguiente, la orientación en investigación más fuerte, que podríamos haber esperado observando los cambios generales de las reglamentaciones de educación superior y estrategias durante este período, se desarrolló entre los académicos, en promedio entre países, dentro del sector orientado a la docencia de la educación superior.

Entre los países del "Modelo alemán", la preferencia por la investigación se manifestó en el 66% de los profesores universitarios en Alemania en 1992; ejemplo: no más del promedio, pero aumentó al 75% en 2007. En Japón, dominó claramente

en ambos momentos: 91% a 85%. En un país del “Modelo anglosajón”, para el cual Arimoto asumió un equilibrio entre docencia e investigación, la preferencia por la investigación fue, de hecho, sustancialmente menor: 58% y 55% en Estados Unidos.

Por el contrario, los profesores universitarios en el Reino Unido resultan estar más orientados a la investigación que el promedio entre países: 75% y 70%. Finalmente, notamos una orientación a la investigación relativamente menor en países de América Latina: 49% en 1992 y 54% en 2007 en promedio.

6. Características específicas de docencia e investigación

Docencia orientada a la práctica: En la encuesta de 2007, se les preguntó a los académicos si buscaban una aproximación a la docencia orientada hacia la práctica. Podemos asumir que los profesores universitarios en países donde el “Modelo alemán” prevalece, estaban menos orientados a la práctica que aquellos dentro del marco del “Modelo anglosajón”; y que los profesores en los países de América Latina estaban aún más orientados a la práctica.

De hecho, de un promedio entre países, el 65% de los profesores universitarios y el 68% de personal de menor rango en las universidades manifestaron que el conocimiento y las habilidades orientadas a la práctica se enfatizaban en su docencia.

Como uno podría esperar, los académicos, en instituciones a cargo principalmente de la docencia, enfatizaron la docencia orientada a la práctica incluso en mayor número: 74% en promedio. Entre los países caracterizados por el “Modelo alemán”, los profesores de la universidad japonesa, de hecho, manifestaron, relativamente pocas veces, una aproximación orientada a la práctica (38%) mientras que los profesores de las universidades alemanas, en contraposición, pusieron un gran énfasis en el conocimiento y las habilidades orientadas a la práctica (75%). Algunos países más de esos dos pertenecientes al “Modelo anglosajón” fueron referidos: Reino Unido (69%) y los Estados Unidos (68%). Como era de esperarse, la mayoría de los encuestados de países latinoamericanos caracterizaron su docencia como orientada a la práctica en un 84% en promedio.

Investigación básica y teórica: De manera similar, podíamos esperar que una proporción relativamente alta de profesores universitarios en Alemania y Japón caracterizarían su investigación principalmente como básica y teórica – más que aquellos en el Reino Unido y en los Estados Unidos y mucho más aún con los de los países latinoamericanos.

Las respuestas reales, no obstante, no sostuvieron estas expectativas. Solamente el 20% de todos los profesores de las universidades vieron sus actividades de investigación como básicas y teóricas, y la proporción fue incluso un poco inferior en promedio en aquellos países que nombramos aquí.

Variedad en formas de docencia: En la encuesta del año 2007, se les dio a los académicos una lista con ocho formas diferentes de enseñanza, aprendizaje y actividades relacionadas con la docencia (instrucción individualizada, aprendizaje basado en proyectos, las TICs), en orden de examinar cuán variadas eran sus aproximaciones docentes. Nuevamente, asumimos que las formas más variadas en docencia se reportarían de esos países donde el énfasis fuerte en docencia es una característica incluso en las universidades que poseen un equilibrio entre docencia e investigación.

De hecho, los profesores universitarios nombraron 3.8 formas de enseñanza, en promedio, en todos los países. En realidad, las formas de enseñanza reportadas resultaron ser menos variadas en Alemania (2.6), y Japón (2.3) que en el Reino Unido (4.5) y en los Estados Unidos (4.0)

Pero, en contraste con esta suposición, las formas de enseñanza en los países latinoamericanos (4.0 en promedio) no aparecieron como más variadas que en los países del “Modelo anglosajón”. Debemos agregar que los académicos de instituciones orientadas a la docencia no manifestaron una variedad superior en formas de enseñanza, en promedio, que los profesores universitarios.

Productividad académica: En lo que respecta a la investigación, la mayoría de las encuestas sobre profesión académica brindan poca información sobre los procesos de investigación, más bien brindan resultados. En 1992 y en el 2007, se les pidió a los académicos que dieran cuenta del número de publicaciones, informes de investigación y presentaciones en conferencias realizadas en un período de tres años.

Las respuestas fueron surgiendo en varios análisis subsiguientes recopilados en una lista de productividad académica. Nuevamente, podíamos asumir el gran énfasis general sobre la actividad de investigación en educación superior que llevaría a una gran productividad académica. De hecho, los profesores de las universidades a cargo de docencia e investigación en Japón informaron sustancialmente sobre una mayor cantidad de publicaciones y otros resultados más que sus colegas, en promedio, de otros países. Las marcas fueron 53.2 en 1992 y 50.2 en 2007. La marca para los profesores alemanes fue levemente moderada sobre el promedio inicial (33.4), pero aumentó extraordinariamente a 55.8.

La marca en el Reino Unido inicialmente fue similar al de Alemania (33.7), pero bajó a 28.6. Las marcas en los Estados Unidos estuvieron por debajo del promedio de todos los países encuestados en ambos momentos (21.4 y 26.8). Finalmente, las marcas fueron aún menores en los países latinoamericanos: 20.0 en promedio en 1992 y 18.1 en 2007.

7. Relaciones percibidas entre docencia e investigación

La encuesta “La Cambiante Profesión Académica” se interesó en establecer el alcance de cómo funciona el ideal Humboldtiano de “unidad de investigación y docencia”: la intervención en investigación mejora la calidad de la docencia; se espera que la docencia brinde una devolución positiva para la investigación.

Esta antigua relación ha sido explícitamente abordada en el cuestionario. Pero además la presunción opuesta se planteó indirectamente en el cuestionario aunque la coordinación de las diferentes demandas de la investigación y de la docencia, de manera productiva, es una tarea difícil.

La investigación refuerza la docencia: En efecto, alrededor de 4/5 de los profesores de las universidades a cargo de ambas: docencia e investigación manifestaron en 2007 que sus actividades de investigación reforzaban su docencia. Además, alrededor de ¾ del personal de menor rango de esas instituciones así como también ¾ de los académicos de instituciones orientadas a la docencia notaron esa relación.

De este modo, las diferencias entre países fueron menos explicitadas que en la mayoría de los otros temas abordados en el cuestionario.

Problemas de compatibilidad: Relativamente pocos académicos llegaron a la conclusión de que: “la docencia y la investigación son altamente compatibles una con la otra”. En promedio, en todos los países, el 20% de los profesores de las universidades, el 25% académicos de menor rango de esas instituciones, el 24% de los académicos en instituciones orientadas a la docencia. No obstante, se nota esa tensión, más a menudo, en los profesores universitarios de los países del “Modelo alemán”: 41% en Japón y 34% en Alemania.

8. Poder académico

La investigación en educación superior está más abierta a la cuestión individual que a la docencia. Se refiere con más respeto a la “libertad académica” en investigación que en docencia. Al menos, los académicos de alto rango son, generalmente, completamente libres para decidir si cooperan con otros o no en cuestiones de investigación; y si lo hacen, con quién lo hacen.

En docencia, no obstante, la coordinación es indispensable en varios aspectos porque el académico cumple con los lineamientos de los programas. Como consecuencia, esperábamos que los académicos pertenecientes a ambientes orientados a la investigación sean más influyentes a la hora de dar forma a las reglamentaciones claves dentro de sus instituciones.

Las encuestas, no obstante, confirman esto sólo en parte.

Muchos análisis sobre el discurso público y sobre la investigación en la gestión de educación superior sugieren que los profesores universitarios han perdido su

poder para dar forma a la vida interna de las instituciones de educación superior en términos de un alcance sustancial. (Ver Locke et al. 2011).

Las expectativas externas crecieron, se diseminaron los sistemas de evaluación, los recursos se repartieron cada vez más en sistemas de premios y sanciones, el personal docente de menor rango experimentó una mejora de su posición, y el poder de la gestión de la universidad creció considerablemente. Por tanto, las encuestas abordaron, en este sentido, la pregunta sobre si los académicos percibieron su propia influencia.

En 1992 se les pidió a los académicos que caracterizaran la posibilidad de dar forma a las reglamentaciones en una escala de 1=muy influyentes a 5=para nada influyentes. Los profesores universitarios manifestaron un 2.7, en promedio en todos los países, en lo que respecta al nivel facultad y un 3.3 a nivel universidad. Los encuestados de la mayoría de los países estuvieron cerca del promedio: entre los países abordados aquí, sólo los profesores de Japón informaron una influencia fuerte: 2.3 y 2.8 respectivamente.

En el 2007, la pregunta sobre la influencia se hizo aún más cautelosamente: cuán influyentes eran los académicos a la hora de “ayudar a dar forma a las reglamentaciones”. De hecho, el 40% de los profesores universitarios, en promedio, se consideraban influyentes en el nivel facultad y un 18% en el nivel universidad.

Los profesores universitarios en Alemania (64% y 27%) se veían a sí mismos como muy influyentes. Se notó una influencia considerable en los Estados Unidos (50% y 25%) y en los países latinoamericanos (46% y 24%), menos en Japón (32% y 12%) y en el Reino Unido (30% y 12%)

En resumen, los profesores universitarios de uno de los dos países pertenecientes al “Modelo alemán” informaron sobre una influencia fuerte en 1992 y en el 2007. Se manifestó una gran influencia por parte de los profesores universitarios en Japón sólo en 1992, en contraste con 2007 donde la influencia se marcó como baja.

Y los profesores universitarios en Alemania informaron sobre una influencia relativamente notable en 2007, aunque manifestaron una influencia moderada en la encuesta precedente.

9. Filiación institucional

Los académicos, generalmente, consideran su identidad profesional muy cercana a su área de investigación, a menudo, entendida como su disciplina académica. Pero muchos académicos se ven a sí mismos también con una filiación estrecha con sus departamentos o facultades y con sus instituciones de educación superior en conjunto.

Mientras la investigación brinda más lugar a la individualidad de un profesor

que la docencia, podemos asumir que la filiación a la facultad o a la institución se enfatizó menos en los sistemas de educación superior con un impulso dominante en investigación.

Adicionalmente, la idea de “una universidad gestionada” se extendió en décadas recientes a medida que las universidades empezaban a ser más activas en poner en relieve estrategias institucionales con el aumento de las clasificaciones populares que implicaban a los departamentos o universidades como “unidades de producción”; podemos esperar entonces un aumento de la filiación de los académicos, conforme pasa el tiempo, a la facultad y a la institución en su conjunto.

En ambas encuestas comparativas, se les pidió a los académicos que clasificaran cuán importante era su filiación en relación a la disciplina, a la facultad y a la institución de educación superior. Se les pidió que las clasificaran en una escala de: 1=muy importante a 4=para nada importante. Como era de esperarse, las respuestas confirman la expectativa de que la filiación a la disciplina se la considera como la más importante.

Las otras hipótesis especificadas más arriba son respaldadas sólo en algunos aspectos y refutadas en otros.

Descendió tanto la filiación al departamento (1.6 en 1999 y 2.1 en 2007 en promedio entre los países) como a la institución de educación superior (1.9 y 2.2)

Esto indica que las estrategias de gestión para enfatizar el “hogar institucional” de los académicos fallaron en la mayoría de los casos.

Observando a los países de manera individual, notamos que los profesores de la universidad alemana -en sintonía con la hipótesis en relación al “Modelo alemán”- informaron un apego a la facultad (2.6 en ambos momentos) y a la universidad (también 2.6 en ambos momentos)

Consideramos que los profesores universitarios en Japón manifestaron que la filiación es apenas un poco más baja que el promedio en todo el país. Los profesores universitarios en Estados Unidos manifestaron, por su parte, que las filiaciones en 1992 y la filiación a la facultad en 2007, estuvieron cercanas al promedio, mientras que la filiación a la universidad descendió a 2.4 en 2007. Los profesores universitarios en el Reino Unido clasificaron sus filiaciones en 1992 como, de alguna manera, más bajas (1.8 y 2.3) y en 2007 más negativa aún que la de los colegas de otros países (2.6 y 2.9); además, otros hallazgos de la encuesta sugieren que los académicos británicos se sintieron más molestos con el aumento del poder de gestión. Finalmente, como se esperaba, los académicos -de orientación a la docencia- de los países latinoamericanos manifestaron una fuerte filiación a la facultad en un 1.4 y 1.7; y aún más llamativo, en comparación con otros países, la filiación con la universidad (1.4 y 1.5) tanto en 1992 como en 2007.

10. Observaciones concluyentes

Se puede llamar el *Credo* de la profesión académica a la relación entre docencia e investigación.

Desde que se formulara el llamado a la “unidad de docencia e investigación” como uno de los pilares centrales de la fundación de la Universidad de Berlín en 1810; se repitió como un pilar central de una verdadera universidad con el paso del tiempo; a pesar de que las interpretaciones del concepto varían drásticamente y aún más las realidades.

Esta relación estrecha creó un “factor diferencial”, como dirían algunos actores de Relaciones Públicas hoy, de las universidades y un orgullo sobre la profesión académica distinto de las instituciones de investigación y de las actividades de investigación y desarrollo, por un lado; y de las instituciones dedicadas predominantemente a la docencia, por otro.

Los expertos acuerdan en que se han producido tensiones y discrepancias sustanciales en las relaciones entre docencia e investigación desde el comienzo de la popularidad emergente del concepto de “unidad de docencia e investigación”. Con el correr del tiempo han surgido otras tensiones. Las que siguen son las que se manifiestan más frecuentemente:

Primero, la regla de una relación estrecha y posiblemente equilibrada entre docencia e investigación no aplica para todo el sistema académico. En algunos países, muchos institutos de investigación se establecen por fuera del sector de educación superior. Existe una diversificación institucional formal de la educación superior en algunos países, de acuerdo con las cuales, algunas instituciones son instituciones predominantemente orientadas a la docencia.

En muchos países, la jerarquía de prestigio juega un papel similar: algunas instituciones se preocupan por la investigación, otras por un equilibrio más o menos balanceado entre docencia e investigación, y otras que son predominantemente orientadas a la docencia.

Segundo, puede que varíe la relación entre docencia e investigación acorde con las etapas de la carrera académica. Por ejemplo, en algunos países, la dominación clara de la actividad de investigación en los primeros años de la carrera tiende a ser vista como un camino apropiado para la mejora de las competencias esperadas para el profesorado; mientras que los académicos de menor rango tienen una carga en docencia mayor que los de alto rango en otros países.

Tercero, existen tensiones y discrepancias entre docencia e investigación insertas en la motivación, las inclinaciones versus las reglamentaciones, los incentivos versus los impedimentos. Se dice, generalmente, que la mayoría de los profesores universitarios se consideran más fuertemente como investigadores que

como docentes, que la investigación está más abierta a las inclinaciones y que está más protegida por los principios de libertad académica; mientras que ciertas reglamentaciones y configuraciones de tareas se perciben como indispensables para la docencia.

Además, los sistemas de incentivos, (en términos de distribución de recursos, posibilidades de promoción, remuneración, reputación, etc.) hoy en día, refuerzan a la investigación más fuertemente que a la docencia. Existe la preocupación que se expresa, no obstante, de que la investigación puede ser amenazada por restricciones presupuestarias, grandes números de estudiantes por profesor y por otras presiones de rendimiento en favor de la docencia.

Alrededor de 4/5 de los profesores universitarios, en promedio, están claramente a favor de la relación entre docencia e investigación; a pesar de eso, la mayoría se sienten más cercanos a la investigación que a la docencia. Pasan, en todo el año, 1.3 veces más de tiempo en investigación y en actividades relacionadas con ella que en docencia y en actividades relacionadas con ella. Estos hallazgos tampoco sostienen la mirada de que no se deja tiempo suficiente para la investigación como consecuencia de las tareas en docencia ni que la docencia es dejada de lado por muchos profesores universitarios.

Cuarto, muchos expertos asumen que las relaciones entre docencia e investigación no son recíprocas. Aunque se asume ampliamente que la investigación es muy valiosa para la calidad de la docencia, lo contrario, a menudo, es cuestionado.

Desafortunadamente, la encuesta que discutimos aquí sólo aborda la relevancia de la investigación para la docencia: de hecho, muchos académicos están convencidos que sus actividades de investigación refuerzan su docencia. No obstante, no sabemos cuántos de ellos notan ese refuerzo a la investigación por parte de la docencia.

Quinto, se asume ampliamente que existen tensiones entre la esencia de la investigación y la esencia de la docencia. Por ejemplo, el espectro de la investigación puede que sea más especializado que lo que se espera del de la docencia. La encuesta que discutimos no aborda los objetivos ni la esencia de la docencia y ni la de la investigación tanto en detalle; por tanto, en ese sentido, el alcance de compatibilidad o de las tensiones no se pueden revisar.

No obstante, se les preguntó a los profesores universitarios si consideraban a la investigación y a la docencia como compatibles. De hecho, sólo 1/5 de ellos, en promedio entre los países, dijo que eran escaseamente compatibles. Ejemplo: de alguna manera, menos que los académicos de menor rango de las universidades y los académicos de instituciones enfatizaron solo a la docencia.

La mayoría de los discursos públicos sobre educación superior dan por sentado,

en la mayoría de los países, que los sistemas de educación superior, las instituciones y los académicos enfrentan desafíos similares en ciertas etapas históricas. Por ejemplo, en los años sesenta y setenta, la expansión de la educación superior fue una cuestión clave. La diversificación se vio como una respuesta representativa, y la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo parecían someterse a un cambio sustancial; el cual fue reconocido por algunos actores y observadores y criticado por otros.

A partir de 1990, se presta atención, casi mundialmente a las características de la “Sociedad del Conocimiento”. Ejemplo: el aumento de la relevancia social del conocimiento sistemático para la sociedad. Internacionalmente, el aumento de muchos aspectos de la educación superior; sumado al aumento de la estratificación vertical de las instituciones de educación superior y, finalmente, a los cambios en la gestión de la educación superior mayormente caracterizado por el aumento de poder de la gestión universitaria.

Alguien podría haber esperado que, desde ese criterio, se hubiese incrementado la similitud de la mirada de los académicos sobre las actividades en docencia e investigación entre países. Las encuestas comparativas internacionales, no obstante, muestran que hay notables diferencias.

El análisis que presentamos tomó la tipología de países de Arimoto como punto de partida. Se observó a Alemania y a Japón como casos del “Modelo alemán” caracterizado por una clara dominación de la investigación; al Reino Unido y a los Estados Unidos como casos del “Modelo anglosajón” en términos de un equilibrio de la relación entre ambas actividades; y en los países de Latinoamérica, encuestados como casos pertenecientes al “Modelo latinoamericano” se evidenció una dominación clara de la docencia.

De hecho, las respuestas de los profesores universitarios alemanes indican la dominación de la investigación, en algunos aspectos: notablemente en la gran cantidad de horas de trabajo semanal, en una pequeña variación en las formas de enseñanza, en el alto poder académico, y en una filiación institucional baja.

Los profesores universitarios en Japón clasificaron la dominación de la investigación en algunos aspectos y en otros: la gran proporción de horas de trabajo dedicadas a la investigación, la gran producción académica, y la percepción de una compatibilidad baja entre docencia e investigación.

Los Estados Unidos, de hecho, se asemejan al modelo de equilibrio entre docencia e investigación en varios aspectos, mientras que el Reino Unido parece estar más cercano a Alemania y Japón en ese sentido.

Los académicos de Latinoamérica, en efecto, indican la dominación de la docencia en algunos aspectos: en el número relativamente bajo de horas de trabajo, en una proporción relativamente alta de tiempo dedicado a la docencia, en una productividad

académica relativamente baja y en la percepción de que docencia e investigación son compatibles. Por consiguiente, los hallazgos apoyan a la tipología, de algún modo, pero de ninguna manera lo confirman unánimamente.

¿Qué ocurrirá en el futuro? En los últimos años, el énfasis puesto sobre la solidez de la gestión universitaria y sobre la estratificación vertical del sistema de educación superior, hasta el momento, parece reforzar el rol marcado de la investigación más que el equilibrio en la relación investigación-docencia.

Además, a menudo se refiere a que el paradigma de la “Sociedad del Conocimiento” subraya la importancia de la investigación aunque con un empuje diferente en relación a lo que había sido en el pasado.

¿El concepto de “unidad de docencia e investigación” se irá volviendo, cada vez más, un slogan vacío sin base sólida? ¿Se deteriorará finalmente? ¿O los académicos preservarán su *Credo* sin importarles las tensiones existentes entre docencia e investigación? ¿O los países continuarán, individualmente, su propio camino? ¿O se producirá el resurgimiento de una relación estrecha entre docencia e investigación?

Notas

¹Investigador del Centro de Investigación Internacional en Educación Superior (UNHER-Kassel), Universidad de Kaseel, Alemania.

²Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Doctoranda Doctorado en Educación (UNR). Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta en la asignatura Problemática Educativa y Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades, UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Secretaria de la Revista de Educación (UNMdP) Email: auraproasi@gmail.com

Referencias bibliográficas

ALTBACH, P.G. (1991). The academic profession. In Altbach, P.G. (Ed.), *International higher education: An encyclopedia*. Vol. 1 (pp. 23-45). New York & London: Garland Publishing.

ALTBACH, P.G. (Ed.) (1996). *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

ALTBACH, P.G. & LEWIS, L. S. (1996). The academic profession in international perspective. In Altbach, P.G. (Ed.) (1996), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries* (pp. 3-48). Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

ARIMOTO, AKIRA (2014). The teaching and research nexus in the third wave age. In Shin, J.C., Arimoto, A., Cummings, W.K., & Teichler, U. (Eds.), *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities, and rewards* (pp. 15-33). Dordrecht: Springer.

BOYER, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ:

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

BOYER, E. L., ALTBACH, P. G., & WHITELAW, M. J. (1994). *The academic profession: An international perspective*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

ENDERS, J. (2006). The academic profession. In Forest, J.F. & Altbach, P.G. (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 5-21). Dordrecht: Springer.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. & MARQUINA, M. (Eds.) (2012). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Sáenz Pena: Editorial de la Universidad Nacional des Tres de Febrero (EDUNTREF).

GALAZ-FONTES, J. F., ARIMOTO, A., TEICHLER, U., & BRENNAN, J. (Eds.) (2016). *Biographies and careers throughout academic life*. Cham: Springer 2016

KOGAN, M. & TEICHLER, U. (EDS.) (2007). *Key challenges to the academic profession* (Werkstattberichte, Vol. 65). Paris: UNESCO, and Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel, University of Kassel.

LOCKE, W., CUMMINGS, W. K., & FISHER, D. (Eds.) (2011). *Changing governance and management in higher education: The perspectives of the academy*. Dordrecht; Springer.

NEAVE, G. (2011). PATTERNS. IN RÜEGG, W. (Ed.), *A history of the university in Europe. Volume IV: Universities since 1945* (pp. 31-69). Cambridge: Cambridge University Press.

PERKIN, H. (1991). *History of universities*. In Altbach, P.G. (Ed.), *International higher education: An encyclopedia* (pp. 169-204). New York: Garland Publishing.

RESEARCH INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION, HIROSHIMA UNIVERSITY (Ed.) (2006). *Reports of changing academic profession project workshop on quality, relevance, and governance in the changing academia: International perspectives*. Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University (COE Publication Series, No 20).

RÜEGG, W. (2011). THEMES. IN RÜEGG, W. (Ed.), *A history of the university in Europe. Volume IV: Universities since 1945* (pp. 3-30). Cambridge: Cambridge University Press.

SHIN, J.C., ARIMOTO, A., CUMMINGS, W.K., & TEICHLER, U. (Eds.) (2014). *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities, and rewards*. Dordrecht: Springer.

SPECIAL ISSUE FOR APIKS (2020). *Higher Education Forum*, 17, 21-223.

TAYLOR, J.S., BRITES FERREIRA, J., DE LOURDES MACHADO, M., & SANTIAGO, R. (Eds.) (2008). *Non-university higher education in Europe*. Dordrecht : Springer.

TEICHLER, U. (1996). The conditions of the academic profession: An international comparative analysis of the academic profession in Western Europe, Japan and the USA. In Maassen, P.A.M., & Vught, F. van (Eds.), *Inside academia: New challenges for the academic profession* (pp. 15-65). Utrecht: Uitgeverij De Tijdstrom.

TEICHLER, U. (2009). *Sistemas comparados de educación superior en Europa: Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro*. Barcelona: Ediciones Octraedo 2009 (Colección Educación universitaria)

TEICHLER, U. (2020). Academic profession, higher education. In: Shin, J. C. & Teixeira, P. (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Dordrecht: Springer (doi: 10.1007/978-94-017-9553-1 290-2).

TEICHLER, U., ARIMOTO, A., & CUMMINGS, W.K. (2013). *The changing academic profession: Major findings of a comparative study*. Dordrecht: Springer (in press).

TEICHLER, U., & HÖHLE, E.A. (Eds.) (2013). *Work situation, views and activities of the academic profession: Findings of a survey in twelve European countries*. Dordrecht: Springer (in press).