

EN BUSCA DE LA PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA: LA CONSTRUCCIÓN DE FORMAS COLECTIVAS DE TRABAJO EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN MÉXICO Y LOS ESTADOS UNIDOS

VIRGINIA MONTERO HERNÁNDEZ / MANUEL AGUILAR TAMAYO / OMAR GARCÍA PONCE DE LEÓN
Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos

RESUMEN: Esta investigación emplea un análisis comparativo para dar sentido a las narrativas de veinte profesores universitarios en dos universidades públicas en México y los Estados Unidos. El objetivo fue comprender la construcción de las formas colectivas de trabajo para la producción de conocimiento en dos ambientes institucionales distintos. Tres hallazgos son reportados. Primero, las formas colectivas de trabajo son un elemento crítico para el logro de productividad; no obstante, el trabajo colectivo puede ser percibido ya sea como una oportunidad de trabajo compartido para la resolución de problemas de investigación o como una imposición institucional que aporta poco a la construcción de conocimiento científico.

Segundo, los lineamientos institucionales del contexto laboral de los académicos ejercen una influencia significativa en la definición de las características y dinámicas de interacción entre los miembros de los grupos de trabajo colectivo. Tercero, el trabajo colectivo puede generar auténticas formas de construcción de conocimiento o simulaciones colaborativas de acuerdo a la presencia y nivel de intervención de las regulaciones institucionales. Se concluye que el tipo de regulaciones institucionales y formas de evaluación en torno al origen, funcionamiento y evolución de los grupos de trabajo colectivo entre profesores son mediadores importantes en el logro de la productividad académica y la vida profesional de los académicos.

PALABRAS CLAVE: Trabajo colaborativo, académicos, universidad, investigación.

Introducción

La búsqueda de nivel óptimos de productividad académica es una de las principales tareas entre los profesores universitarios que aspiran a la permanencia en el puesto y el

acceso a formas de promoción (Altbach, 2001; Gumpert, 1997; Rhoades & Slaughter, 1997). Las publicaciones, el logro de proyectos financiados y la construcción de redes de investigación son indicadores de productividad, prestigio y competitividad profesional tanto en el contexto nacional e internacional (Burgess, 1996; Deem, 2001; Fairweather, 2002; Gappa, Austin, & Trice, 2007).

Las demandas de productividad están asociadas con las prácticas de la economía neoliberal y la percepción que se tiene del conocimiento científico como fuente de ingreso y ganancias económicas. Una de las premisas básicas sobre la relación universidad-sociedad es que el desarrollo de la educación superior está ligada con el desarrollo económico de las naciones (Marginson & Considine, 2000; Yang, 2003). Gumpert (1995) nota que las funciones de la universidad en torno a la transmisión de conocimiento (docencia) y la producción de conocimiento (investigación) son percibidas como fuentes potenciales para la obtención de ganancias económicas. El nuevo orden de las sociedades del conocimiento sugiere que las universidades se asuman como emprendedores capitalistas y, en consecuencia, se percibe a los académicos a partir su habilidad para generar ingresos y el valor comercial sobre el material intelectual que producen (Slaughter & Leslie, 1997).

Como parte de los mecanismos para favorecer la productividad académica, se espera que los profesores participen de manera colectiva en la generación de ideas, proyectos y soluciones a problemas científicos (Shanken, 2005). No obstante, poco se ha estudiado sobre las dinámicas que posibilitan o dificultan el logro de objetivos comunes en el contexto contemporáneo (Hafernik, Messerschmitt, & Vandrick, 1997). Asimismo, existen reflexiones limitadas en torno a las diferencias que las instituciones de educación superior, en distintos países, tienen en torno a la promoción y construcción de prácticas colectivas de trabajo para el logro de la productividad académica. Los estudios sobre productividad académica se clasifican en tres amplias categorías: los factores contextuales que afectan las prácticas de productividad (Dundar & Lewis, 1998; Joy, 2006; Rhoades, 2001), las prácticas académicas orientadas a la productividad (Goodwin & Sauer, 1995; Taylor, Fender, & Burke, 2006) y los rasgos de subjetividad que influyen en el logro académico (Sax, Hagedorn, Arredondo, & Dicrisi, 2002; Taylor, et al., 2006; Xie & Shauman, 1998) .

Con el objetivo de enriquecer la literatura existente en relación al estudio de la interacción entre profesores y contribuir a una mejor comprensión de la profesional académica, esta investigación analiza, desde la perspectiva de los académicos, las experiencias de trabajo colectivo para la producción de conocimiento científico en dos tipos de ambientes: un ambiente con altos niveles de institucionalización en la investigación (U.S.A) y un ambiente laboral donde la cultura y las practicas en torno la investigación son incipientes (México).

Enfoque teórico

Esta investigación emplea la teoría cultural y organizacional para dar sentido a las narrativas que los profesores universitarios, en México y Estados Unidos, elaboraron para describir su participación en las formas de trabajo colectivo y su búsqueda de productividad. Este enfoque analítico e interpretativo atiende micro y macro niveles de análisis. Por una parte, utilizamos la teoría organizacional para comprender la manera en la cual los estándares institucionales generan ordenamientos y trayectorias de participación que los sujetos tienden a asimilar e implementar como miembros de la organización a la que pertenecen (DiMaggio, 1997; Friendland & Alford, 1991). Es uso de esta teoría permitirá entender la forma en que las instituciones y la comunidad profesional genera y comunica lineamientos para la generación y mantenimiento de formas colectivas de producción de conocimiento. Por otra parte, utilizamos la teoría socio-cultural para comprender la manera en que las estructuras de interacción, el posicionamiento social de los sujetos y los recursos simbólicos disponibles en el contexto permiten o dificultan la participación de los sujetos en prácticas sociales (Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 2001; Ortner, 2006; Swidler, 2001). Esta teoría permitirá analizar las narrativas de los académicos para comprender la manera en que los sujetos participan en formas de producción colectiva de acuerdo a su lugar en la institución, la manera en que definen sus relaciones e interacción con otros y los elementos culturales que median su práctica profesional.

Diseño metodológico

Esta investigación atiende a tres preguntas, mismas que se abordan desde un análisis comparativo de las narrativas de los profesores universitarios en México y los Estados Unidos:

1. ¿Qué significa para los académicos el participar en formas colectivas de producción de conocimiento científico como parte de su práctica profesional en la universidad pública?
2. ¿Cómo caracterizan los académicos las formas colectivas de producción de conocimiento científico en relación a su contexto organizacional?
3. ¿De qué manera los académicos describen su participación en la construcción de formas colectivas de producción de conocimientos científico?

Para responder a estas preguntas, se utiliza un enfoque interpretativo basado en una metodología de tipo comparativo (*comparative cross-national methodology*). Este enfoque metodológico permite conocer la realidad social a partir de las similitudes y diferencias entre los datos colectados en dos naciones (Elder, 1976). El estudio de las formas colectivas de producción en dos países permite utilizar los datos existentes para examinar la manera en la cual las instituciones sociales y los discursos profesionales operan en la vida de los individuos (Kohn, 1987).

En ambos países se eligieron universidades públicas en donde la producción de conocimiento científico constituyera una de las funciones centrales de los académicos. Las universidades seleccionadas reciben financiamiento del Estado y son vistas como elementos estratégicos para el desarrollo cultural y económico de la región. En cada universidad se entrevistó a 10 profesores de ocho departamentos de las ciencias naturales y las ciencias sociales.

Colección de datos. Se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual permitió presentar preguntas temáticas que los informantes pudieran responder a partir de su experiencia laboral y posicionamiento ideológico, histórico y cultural. Cada entrevista duró entre una hora y hora y media. Las áreas de indagación incluyeron: experiencia laboral, formas de interacción en el ambiente de trabajo, funciones académicas, definición de productividad, estrategias de productividad, retos y logros en su ambiente de trabajo regulaciones institucionales en torno a la productividad. Las entrevistas se hicieron en español y en inglés respectivamente para atender a las particularidades de los sitios de investigación. Se presentaron cartas de consentimiento a los informantes y se aseguró confidencialidad en el manejo de la información. Además de las entrevistas, se revisaron documentos con los lineamientos para la evaluación y mediación de la productividad académica.

Análisis de datos. Se emplearon estrategias interpretativas y de sistematización para la reducción y manejo de información recopilada (Erickson, 1986; Holbrook, 1997; Spiggle, 1994). Se tomó a las narrativas elaboradas por los participantes como unidad de análisis (Watson, 2006; Young, 1999). El objetivo fue identificar la manera en que ellos le dan sentido a las formas colectivas de producción del conocimiento científico, las características de lo que ellos definen como formas colectivas de producción y sus formas de participación en ese tipo de prácticas. Se construyó un libro de códigos predeterminados y emergentes. Primero, se segmentaron y codificaron las entrevistas transcritas. Segundo, se revisó cada transcripción de manera detallada para identificar los episodios temáticos y las estructuras narrativas de cada participante. Tercero, se identificaron las similitudes y diferencias entre los casos, primero entre los profesores de la universidad en México y luego entre los profesores en Estados Unidos. Cuarto, se buscó la integración de interpretación a partir de la comparación entre las narrativas de los profesores en México y en Estados Unidos. En los documentos institucionales se analizaron los criterios establecidos para evaluar la productividad académica. Lo establecido por la institución fue comparado con las narrativas de los participantes para reconocer la cercanía o lejanía que las perspectivas individuales mantienen en relación a los estándares institucionales y la forma en que el desempeño individual se regula (o no) por los lineamientos institucionales.

Resultados de la investigación

La colaboración como vía hacia la productividad: Imposición vs elección

Usualmente, la colaboración para la producción de conocimiento se asocia de forma exclusiva a las coautorías y la realización de investigación conjunta. En sus narrativas, los profesores de ambos países reconocieron que, además de las coautorías y los proyectos colaborativos, existen otras formas de trabajo colectivo que son sustanciales para el desarrollo de la productividad. Los profesores en ambos contextos hablaron de la colaboración entre colegas como parte de los procesos de aprendizaje en la profesión. Los profesores establecían formas de diálogo con sus colegas para aprender sobre cómo organizar su trabajo y tomar decisiones frente a su desarrollo profesional. La generación de conocimiento científico la asociaron con la capacidad de los profesores para tomar decisiones frente a su trabajo y manejar su desarrollo como profesionistas.

En ambos países, los profesores reconocieron que sin el trabajo colaborativo y las experiencias de aprendizaje compartido sería complicado producir conocimiento. Un punto de divergencia importante en las narrativas de los participantes radicó en la manera en que sus ambientes institucionales definían y evaluaban el trabajo colaborativo como componente de su quehacer profesional. Entre los profesores mexicanos existía un fuerte marco institucional (PROMEP-Cuerpos Académicos) que se ocupaba de la prescripción, regulación y evaluación de los grupos de trabajo colaborativo. Para los profesores americanos, la participación y creación de grupos de trabajo colaborativo se vivía como una experiencia basada en la autonomía y la decisión personal. Si bien existía una apreciación y valoración de las formas de trabajo colaborativo en las universidades estadounidenses, los profesores no reportaron experiencias obligadas o impuestas en relación a su participación en equipos de trabajo académico.

Construcción de las formas colectivas de producción de conocimiento

La manera en que se construyen las formas de trabajo colectivo para la generación de conocimiento fue distinta en cada país como resultado del marco institucional disponible para la regulación de las formas de trabajo entre colegas.

La experiencia americana. La construcción de grupos y redes de trabajo se originaba a partir de la identificación y delimitación de un problema de investigación. La búsqueda de integrantes para el grupo de trabajo se basaba en el nivel de especialización de los individuos y su habilidad para colaborar en la resolución del problema. Las formas de contacto y de reclutamiento de expertos para conformar los equipos de trabajo no se basaba, de forma prioritaria, en intereses políticos y lazos personales entre los investigadores. Los profesores no tenían que documentar y reportar las dinámicas de trabajo para la creación, permanencia y evolución de sus grupos. La pertenencia a los grupos de trabajo era flexible y dinámica de acuerdo a las necesidades para la resolución de problemas científicos. El liderazgo se basaba en la habilidad de las personas para coordinar la resolución del problema.

La experiencia mexicana. La construcción de grupos y redes de trabajo se originaba, de manera prioritaria, a partir de la prescripción hecha por el programa federal (PROMEP). No se tenía como base de origen la definición de un problema sino la demanda institucional. Ya conformado el grupo, se definía un problema que pudiera ser

trabajo por los distintos miembros que construían el cuerpo académico. La búsqueda y el reclutamiento de integrantes para el equipo de trabajo estaban fuertemente marcados por intereses políticos y relaciones personales entre los profesores. Las dinámicas de trabajo colectivo tenían que documentarse, registrarse y reportarse ante las autoridades institucionales y federales para su evaluación. Se esperaba que los profesores pertenecieran, de manera permanente, a un grupo de trabajo colaborativo a lo largo de su carrera. Si bien la flexibilidad en la construcción y evolución de grupos de trabajo era posible, no se promovía como parte de los lineamientos para la regulación de las prácticas colectiva de trabajo académico. Las formas de liderazgo son asumidas o impuestas de manera estratégica sin que exista relación con el problema de investigación estudiado. Los profesores mexicanos refirieron como auténticas formas de trabajo colectivo a aquellas que no estaban reguladas por el marco institucional sino aquellas que nacían de manera libre y autónoma a partir de las necesidades de sus problemas de investigación.

Construcción de conocimiento o simulación colaborativa

En sus narrativas, los profesores hablaron de dos tipos de resultados asociados al trabajo con colegas: la construcción de conocimiento y la simulación colaborativa. La primera tiene que ver con la asociación con otros para atender problemas de investigación, generar estrategias de solución y la generación de discursos académicos que den cuenta del conocimiento construido. La segunda refiere a la interacción con colegas para cumplir regulaciones institucionales que demanden la pertenencia a grupos de trabajo. Para la construcción de conocimiento se asumen dinámicas de trabajo basadas en la participación equitativa y especialización disciplinaria para resolver problemas científicos. La simulación colaborativa se construye a partir de intereses instrumentales y dinámicas de trabajo poco equitativas que sugieren la pertenencia al grupo como vía de acceso a apoyo político, recursos financieros y seguridad laboral.

Conclusiones

Las formas colectivas de productividad académica incluyen no solo las dinámicas de trabajo para la publicación de textos, sino también el desarrollo de prácticas e identidades profesionales que estimulen la generación de conocimiento pertinente. Asimismo, la

construcción de prácticas colectivas tiene diferentes significados de acuerdo a las regulaciones que las generan y el lugar que éstas ocupan en la vida profesional de los académicos. Tanto la construcción de conocimiento y/o la simulación colaborativa para el cumplimiento de regulaciones institucionales pueden ser productos potenciales del trabajo colectivo. En México y Estados Unidos, los profesores interactúan con sus colegas como parte de su dinámica profesional, la intencionalidad de su participación y los productos derivados de ella están mediados por el tipo de regulaciones institucionales que impactan a la profesión académica. En estados Unidos el nivel de intervención de las políticas federales en la educación superior es menor al rol prescriptivo y punitivo que asumen las políticas educativas a nivel federal en México.

Bibliografía

- Altbach, P. G. (2001). The international crisis? The american professoriate in comparative perspective. In S. R. Graubard (Ed.), *The American academic profession* (pp. 315-338). New Brunswick: Transactions.
- Burgess, T. F. (1996). Planning the academic's workload: Different approaches to allocating work to University academics. *Higher Education*, 32(1), 63-75.
- Deem, R. (2001). Globalisation, new Managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: Is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37(1), 7-20.
- DiMaggio, P. (1997). Culture and cognition. *Annual Review of Sociology*, 23, 263-287.
- Dundar, H., & Lewis, D. R. (1998). Determinants of Research Productivity in Higher Education. *Research in Higher Education*, 39(6), 607-631.
- Elder, J. W. (1976). Comparative cross-national methodology. *Annual Review of Sociology*, 2, 209-230.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-160). New York: Macmillan.
- Fairweather, J. S. (2002). The mythologies of faculty productivity: Implications for institutional policy and decision making. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 26-48.
- Friendland, R., & Alford, R. (1991). Bringing society back in: Symbols, practices, and institutional contradictions In P. DiMaggio & W. Powell (Eds.), *New Institutionalism in organizational analysis* (pp. 232-263). Chicago The University of Chicago Press.
- Gappa, J. M., Austin, A., & Trice, A. G. (2007). *Rethinking faculty work: higher education's strategic imperative* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Goodwin, T. H., & Sauer, R. D. (1995). Life cycle productivity in academic research: Evidence from cumulative publication. *Histories of academic economists. Southern Economic Journal*, 61(3), 728-743.
- Gumpert, P. J. (1997). Public universities as academic workplaces. *Daedalus*, 126(4), 113-136.
- Hafernik, J. J., Messerschmitt, D. S., & Vandrick, S. (1997). Collaborative research: Why and how? *Educational Researcher*, 26(9), 31-35.
- Holbrook, T. L. (1997). Document Analysis: The contrast between official case records and the journal of a woman on welfare. *Marriage and Family Review*, 24(1), 41- 56.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (2001). *Identity and agency in cultural worlds*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Joy, S. (2006). What should I be doing, and where are they doing It? scholarly productivity of academic psychologists *Perspectives on Psychological Science*, 1(4), 346-364.
- Kohn, M. L. (1987). Cross-national research as an analytic strategy: American Sociological Association. *American Sociological Review*, 52(6), 713-731.
- Marginson, S., & Considine, M. (2000). *The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia*. New York: Cambridge University Press.
- Ortner, S. (2006). *Anthropology and social theory. Culture, power, and the acting subject*. London: Duke University Press.
- Rhoades, G. (2001). Managing productivity in an academic institution: Rethinking the whom, which, what, and whose of productivity. *Research in Higher Education*, 42(5), 619-632.
- Rhoades, G., & Slaughter, S. (1997). Academic capitalism, managed professionals, and supply-side higher education. *Social Text*, 51, 9-38.
- Sax, L. J., Hagedorn, L. S., Arredondo, M., & Dicrisi, F. A. (2002). Faculty research productivity: Exploring the role of gender and family-related factors *Research in Higher Education*, 43(4), 423-446.
- Shanken, E. A. (2005). Artists in industry and the academy: Collaborative research, interdisciplinary scholarship and the creation and Interpretation of hybrid forms *Leonardo*, 38(5), 415-418.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial University*. Baltimore, MA: The Johns Hopkins University Press.
- Spiggle, S. (1994). Analysis and interpretation of qualitative data in consumer research. *The Journal of Consumer Research*, 21(3), 491-503.
- Swidler, A. (2001). *Talk of love. How culture matters*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Taylor, S. W., Fender, B. F., & Burke, K. G. (2006). Unraveling the academic productivity of economists: The opportunity costs of teaching and service. *Southern Economic Journal*, 72(4), 846-859.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12(5), 509-526.
- Xie, Y., & Shauman, K. A. (1998). Sex differences in research productivity: New evidence about an old puzzle. *American Sociological Review*, 63(6), 847-870.
- Yang, R. (2003). Globalisation and higher education development: A critical analysis. *International Review of Education*, 49(3), 269-291.
- Young, K. (1999). Narrative embodiments: Enclaves of the self in the realm of medicine In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The Discourse Reader* (pp. 407-418). New York: Routledge.