



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação

Pedraja-Rejas, Liliana; Rodríguez-Ponce, Emilio; Labraña, Julio
El impacto de la cultura académica en la formación de
pregrado y postgrado: propuesta de un modelo conceptual
Revista Brasileira de Educação, vol. 27, e270060, 2022
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270060>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27570174038>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

ARTÍCULO

El impacto de la cultura académica en la formación de pregrado y postgrado: propuesta de un modelo conceptual

Liliana Pedraja-Rejas¹ 
Emilio Rodríguez-Ponce¹ 
Julio Labraña¹ 

RESUMEN

La cultura académica ha recibido creciente atención en la literatura. Sin embargo, se ha prestado menor atención a los efectos de la cultura académica en la docencia de pregrado y postgrado. Este artículo propone un modelo conceptual, a partir de la inducción analítica, el cual identifica tres planos de cultura académica: cultura de la educación superior, cultura profesional y disciplinar y cultura institucional. Se argumenta que las creencias de estudiantes, académicos y equipos directivos sobre el rol de la investigación y la extensión resultan fundamentales para la enseñanza universitaria. Con base a la anterior revisión, se releva el propósito de comprender el impacto de la cultura académica en la formación de pregrado y postgrado ejemplificando su potencial para las instituciones latinoamericanas.

PALABRAS CLAVE

cultura académica; educación superior; docencia.

¹Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.

THE IMPACT OF ACADEMIC CULTURE ON UNDERGRADUATE AND POSTGRADUATE TRAINING: A CONCEPTUAL MODEL PROPOSAL

ABSTRACT

The academic culture has received increasing attention in the literature. However, less attention has been paid to the effects of academic culture on undergraduate and graduate teaching. This article proposes a conceptual model, based on analytical induction, which identifies three levels of academic culture: higher education culture, professional and disciplinary culture, and institutional culture. It is argued that the beliefs of students, academics and management teams about the role of research and extension are fundamental to university teaching. Based on the above review, the importance of understanding the impact of academic culture on undergraduate and graduate education is revealed by exemplifying its significance for Latin American institutions.

KEYWORDS

academic culture; higher education; teaching.

O IMPACTO DA CULTURA ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO DE GRADUAÇÃO E PÓS GRADUAÇÃO: PROPOSTA DE UM MODELO CONCEITUAL

RESUMO

A cultura acadêmica tem recebido cada vez mais atenção na literatura. Entretanto, menos atenção tem sido dada aos efeitos da cultura acadêmica sobre o ensino de graduação e pós-graduação. Este artigo propõe um modelo conceitual, baseado em indução analítica, que identifica três níveis de cultura acadêmica: cultura de educação superior, cultura profissional e disciplinar, e cultura institucional. Argumenta-se que as crenças dos estudantes, acadêmicos e equipes de administração sobre o papel da pesquisa e da extensão são fundamentais para o ensino universitário. Com base na revisão anterior, o propósito de entender o impacto da cultura acadêmica na educação de graduação e pós-graduação é revelado exemplificando seu potencial para as instituições latino americanas.

PALAVRAS-CHAVE

cultura acadêmica; ensino superior; ensino.

INTRODUCCIÓN

El concepto de cultura académica y sus impactos en la organización de los sistemas de educación superior ha recibido una atención importante en las últimas décadas (Riesman y Jencks, 1962; Kuntz, Petrovic y Ginocchio, 2012; Nicol, 2013; Chou y Chan, 2016). Sin embargo, la mayor parte de estos estudios se ha enfocado en los cambios de la cultura de la economía política de los sistemas de educación superior en el contexto de las decisiones relacionadas con la regulación y el financiamiento de las instituciones o en las transformaciones experimentadas en las normas de profesiones y disciplinas como resultado de la emergencia de un régimen de capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 2001), dejando de lado la influencia particular de la cultura institucional en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, la investigación en cultura académica ha tendido a centrarse en los cambios recientes en el concepto de la educación superior como resultado de transformaciones como la emergencia de una sociedad del conocimiento, la masificación de la matrícula y la privatización del financiamiento (Steinbicker, 2011). En una dirección semejante, desde una perspectiva más crítica, se ha enfatizado cómo la neoliberalización de los sistemas de educación superior resultó en que las universidades abandonen sus propósitos culturales inherentes y se conviertan en organizaciones que se mueven por motivaciones de tipo financiero ajenas a su compromiso público (Olssen y Peters, 2005).

En contraste, la formación docente ofrecida por las instituciones de educación superior y su vínculo con la cultura académica ha sido mucho menos analizada. Ese déficit es particularmente importante en la región latinoamericana, donde la mayoría de las instituciones de educación superior cumplen labores principalmente de tipo docente, convirtiéndose por tanto la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en una variable central para el cumplimiento de su rol. Como indica el estudio de Brunner y Miranda (2016), solo un número limitado de las universidades de la región pueden ser consideradas instituciones de investigación atendiendo a su producción científica, correspondiendo la mayoría a instituciones con fines exclusivamente docentes. En tal escenario, por lo tanto, es particularmente importante desarrollar un marco analítico que no solo haga posible comprender la relación entre cultura académica y procesos de cambio estructural, sino que permita observar cómo la cultura académica, en particular aquella relacionada con las otras actividades principales de las universidades — investigación y extensión — afecta la calidad de la formación recibida por los estudiantes en los niveles de pre y posgrado.

Este artículo se propone avanzar en esa dirección a partir de la proposición de un modelo conceptual para analizar el impacto de la cultura académica en la formación de pre y posgrado. Con ese objetivo, en primer lugar, se discute en términos generales la importancia de la cultura académica en la educación superior, distinguiendo entre la cultura de los sistemas de la educación superior, la cultura de las profesiones y de las disciplinas y, especialmente relevante para los fines del estudio, la cultura de las instituciones universitarias entendidas como organizaciones. Dicha diferenciación analítica, sustentada en la literatura sobre el tema, es a continuación empleada para examinar los principales impactos de la cultura académica en la

formación de pregrado y posgrado según la evidencia disponible, prestando especial atención a los efectos de la cultura de las instituciones de educación superior. En particular, en esta sección se muestra que las creencias de estudiantes, académicos y administradores sobre el rol de la investigación y la extensión resultan centrales como determinantes de la calidad de la docencia. En tercer lugar, se propone un modelo conceptual, generado a partir de dicha inducción analítica, para la identificación de los efectos de la cultura académica de los sistemas de educación superior, de las disciplinas y profesionales y, especialmente, de las instituciones en la formación otorgada por las universidades, ilustrando con ejemplos de la situación en la región latinoamericana. El artículo finaliza con un resumen y posibles líneas de investigación sobre el rol de la cultura académica en la formación de pregrado y posgrado.

LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como se examinará en esta sección, la cultura académica posee un efecto transversal en la organización de los sistemas de educación superior. Resulta útil en ese respecto diferenciar entre tres planos de formación de la cultura de los sistemas de educación superior: la cultura de los sistemas de educación superior, la cultura de las profesiones y de las disciplinas y la cultura organizacional de las instituciones. Se explora ahora en detalle cada uno de estos planos:

- Un primer plano cultural se refiere directamente a la cultura de los sistemas de educación superior y consiste en valores abstractos, generalmente de orden normativo, que describen un modo ampliamente aceptado a nivel nacional, regional o global de comprender los fines de las instituciones de educación superior y del conocimiento que estas generan y transmiten. Ejemplos de ese tipo de cultura académica se encuentran representados en la clásica idea de *Bildung* en Alemania, su comprensión como instituciones con un inherente compromiso político en la tradición de la reforma de Córdoba en América Latina o, más recientemente y con creciente relevancia a nivel global, su entendimiento como organizaciones al servicio de la integración de los países en la emergente sociedad del conocimiento (Tünnerman, 2003; Steinbicker, 2011). Como puede apreciarse a partir de esos ejemplos, la cultura de los sistemas de educación superior puede caracterizarse como el conjunto de valores, usualmente no puestos en cuestión, que definen en la discusión pública los fines de la educación superior en un sistema determinado;
- Por otro lado, la cultura académica tiene también un espacio de desarrollo en el plano de la cultura de las profesiones y de las disciplinas. En cuanto a la primera, la cultura académica se comprende como el conjunto de principios asociados a la identidad simbólica de los grupos profesionales. Ejemplos de esto son la autocomprensión de los grupos profesionales sobre su rol social y las normas que debiesen regir sus prácticas y, especialmente relevante para las universidades, cómo dichas formas de

autocomprepción influyen en la estructuración de los programas educativos, asignando prioridad a la enseñanza de ciertos contenidos por sobre otros (Ayala y Núñez, 2017; Gray, 2017; Hosein; Rao, 2017). En ese sentido, al igual que la cultura de los sistemas de educación superior, la de las profesiones experimenta transformaciones a lo largo del tiempo y está sujeta constantemente a redefiniciones, especialmente por parte de quienes forman parte de los grupos profesionales. Basta pensar, por ejemplo, en los cambios en la preponderancia de la religión en la identidad de las profesiones en general, la cual pasó de tener originalmente un rol central en términos de la formación de nuevos profesionales dentro de las universidades, articulándose como el eje de organización de los currículos y procesos de inserción laboral, a ser luego reemplazada por el conocimiento generado en las disciplinas científicas y hoy por la centralidad de los aprendizajes prácticos orientados a asegurar una rápida inserción en los mercados laborales, alterando de esa manera radicalmente las ideologías profesionales y de esa manera los fines que, según diferentes grupos, deben seguir los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior (Evetts, 2003; Bourn, 2018).

La situación no es distinta en lo que refiere a la influencia de la cultura académica en el plano de la identidad de las disciplinas, si bien expresa en ese respecto una serie de peculiaridades que es preciso remarcar. La tendencia a la especialización de las disciplinas resulta aquí en una creciente fragmentación de las creencias de los investigadores, expresada principalmente en lo correspondiente a sus temas de estudio y enfoques de análisis favorecidos antes que los ejes de la formación de nuevos grupos como en el caso de las profesiones (Reinholz; Apkarian, 2018). Como consecuencia, en las instituciones de educación superior conviven culturas disciplinares largamente contradictorias, cada una con una autocomprepción particular de las teorías y métodos relevantes, su relación ideal con las demás disciplinas, los medios adecuados para la comunicación científica y, en términos generales, su modo de contribuir al bienestar de la sociedad (Collyer, 2015);

- Por último, es preciso considerar que la cultura académica se expresa igualmente en el plano de la organización de cada una de las instituciones de educación superior, tanto en sus misiones y reglamentos internos como en las relaciones entre estudiantes, académicos, equipos directivos y las creencias que éstos tienen sobre la relación entre docencia, investigación y extensión (Read, Archer y Leathwood, 2003). En ese respecto, la literatura especializada coincide en señalar la primacía de ese plano como espacio de traducción de la cultura de los sistemas de educación superior y de las profesiones y disciplinas. En efecto, las tendencias globales de cambio en la educación superior — como la presión por adoptar el modelo de universidad de investigación de clase mundial (Altbach y de Wit, 2015) — son en última instancia traducidas en el interior de las instituciones, adoptando su sentido según la historia y características

de cada institución (Bernasconi, 2006; Pineda, 2015) y, especialmente importante, de acuerdo con los liderazgos de los directivos y el concepto predominante internamente de calidad institucional y el grado en que este es capaz de articularse dentro de la organización con las subculturas de los estudiantes (Clark, 2004; Araneda Guirrman *et al.*, 2018).

Si bien existen interacciones entre los planos de cultura académica de los sistemas de educación superior, de las profesiones y disciplinas y de las instituciones, su funcionamiento es, como ya se ha adelantado, en mayor parte independiente entre sí, no existiendo necesariamente un determinismo de la cultura académica del sistema de la educación superior por sobre la cultura académica de las disciplinas y profesiones y de las instituciones de educación superior. La cultura de la educación superior establece aquí el espacio de lo dado por sentado en relación con los fines de las instituciones de educación superior, pero de esto no se deriva que la organización de las profesiones y disciplinas ni mucho menos el *ethos* de cada universidad siga linealmente sus dictados. En efecto, precisamente por su alto nivel de generalidad, la cultura del sistema de educación superior establece solo el marco general de discusión de los propósitos de las instituciones, pero no es capaz de controlar efectivamente las interacciones entre estudiantes, académicos y equipos directivos, las cuales, en cambio, obedecen a una lógica propia, producto de la interrelación entre los planos culturales profesionales, disciplinares y organizacionales (Bagley y Portnoi, 2016; Brunner *et al.*, 2019; Labraña, Brunner y Álvarez, 2019; Pedraja-Rejas, Rodríguez-Ponce y Labraña, 2021). De la misma manera, en lo que respecta a la relación entre la cultura de las profesiones y disciplinas y la cultura de las instituciones, tampoco existe una correspondencia uno a uno. En ese sentido, la dinámica de especialización de las disciplinas y clausura de las profesiones apunta frecuentemente en un sentido opuesto al de la cultura de las universidades, generando conflictos entre los esfuerzos de integración a nivel de la administración central de las organizaciones y las tendencias centrífugas de diferenciación de las profesiones y disciplinas (Biocca y Biocca, 2002; Muller y Young, 2014).

La identificación de las diferencias entre la cultura de los sistemas de educación superior, la cultura de las profesiones y disciplinas y, especialmente, la cultura de las instituciones resulta, en ese sentido, fundamental para examinar los impactos específicos de la cultura académica en la docencia. En particular, el modo en que los fines atribuidos a las universidades en el plano de los sistemas de educación superior y la identidad cultural de las distintas profesiones y disciplinas afectan la relación entre académicos y estudiantes depende fuertemente de cuáles son las creencias culturales dominantes a nivel institucional entre académicos, estudiantes y administradores respecto al vínculo entre docencia e investigación y extensión, determinando cómo impactan en la organización de la docencia y en qué medida se considera que pueden contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza de los estudiantes de pregrado y posgrado (Tennant, McMullen y Kaczynski, 2010). En esa línea, en la siguiente sección se examina la evidencia disponible sobre el efecto de la cultura académica de las universidades en la docencia, de modo de establecer las bases para en la última sección se formule un modelo conceptual para su aná-

lisis que considere además la cultura de la educación superior y la cultura de las profesiones y de las disciplinas.

EL IMPACTO DE LA CULTURA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DE PREGRADO Y POSGRADO

Como se verá en esta sección, las creencias organizacionales sobre la relación entre docencia e investigación y extensión a nivel de la institución representadas en la cultura académica de la universidad influyen fuertemente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles de pregrado y posgrado. En esa dirección, si se revisa la literatura especializada, es posible identificar un claro consenso sobre la importancia de las ideas de académicos, estudiantes y administradores en el rol de la investigación y la extensión y cómo esta afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con relación al vínculo entre docencia e investigación, existe un creciente escepticismo sobre su potencial para mejorar automáticamente la enseñanza de los estudiantes, como era la suposición generalizada en décadas anteriores. En cambio, es posible hoy apreciar un consenso sobre el hecho que la efectividad de dicho vínculo depende de la cultura de las instituciones universitarias (Barnett, 2000; Robertson y Bond, 2001; Perry y Smart, 2007; Breen *et al.*, 2012).

La evidencia disponible muestra diferencias significativas en ese respecto entre el nivel de pre y posgrado (Neumann, 1994; Brew, 2003). Mientras en el nivel de pregrado el objetivo de la docencia suele ser concebido como ampliar los conocimientos generales de los estudiantes, promoviendo en tal respecto la adquisición de competencias que faciliten la inserción laboral de los egresados en un mercado laboral flexible, en el nivel de posgrado el propósito de la enseñanza es frecuentemente descrito de modo más orientado a un ámbito particular de aplicación, con estudiantes aspirando a convertirse sea en investigadores o a adquirir conocimientos relevantes para un ámbito profesional o laboral determinado, dependiendo de si se trata de programas orientados académica o profesionalmente. En ese escenario gana por tanto relevancia a nivel de posgrado el grado de actualización de los conocimientos de los docentes — con relación a que tengan un sólido conocimiento académico en su campo científico, y que dicho saber se encuentre sustentado además en sus experiencias como investigadores — y su experticia respecto de los requerimientos presentes y futuros de los respectivos mercados laborales relevantes (Cunha, 2006; Breen *et al.*, 2012).

La cultura de la universidad actúa acá como el esquema desde el cual se interpreta la relación entre las actividades de docencia e investigación desde la institución. Dicha relación puede ser concebida como una de competencia, especialmente cuando desde la administración de la institución se promueve el desarrollo de la investigación por sobre el de la docencia, sin incentivar adecuadamente su interrelación, resultando en que los académicos se vean impulsados a asignar la mayor parte de su tiempo a la generación de conocimientos antes que relativas a la docencia, recibiendo por tanto los estudiantes de pregrado una formación larga-

mente desconectada de las necesidades de formación general que guían los objetivos de ese nivel (Durning y Jenkins, 2005).

En ese sentido, diversos autores han alertado ya sobre los peligros de la primacía de ese tipo de cultura institucional centrada en la investigación sobre la docencia. Por una parte, los académicos comienzan a concebir la docencia como un “mal necesario” (Karagiannis, 2009), resultando en signos de sobrecarga, en tanto las tareas que deben cumplir — transmisión y generación de conocimientos — requieren competencias marcadamente diferentes de manejo de contenidos, capacidad de explicación y habilidades para relacionarse con los estudiantes (Winn, 1995). Por otra parte, una cultura institucional excesivamente centrada en la investigación puede igualmente resultar en la sobre especialización de los cursos (especialmente en el nivel de pregrado), impulsando la modificación de los perfiles en función de la experiencia individual de cada académico y una consecuente reducción de los prospectos de empleabilidad de los egresados que no necesariamente encontrarán empleos en aquellos sectores en que sus docentes lo hicieron (Artés, Pedraja-Chaparro y Salinas-Jiménez, 2017). Para los estudiantes, eso puede resultar en la creación de subculturas abiertamente opuestas a la de organización, incrementándose el riesgo de desafección, aumentando sus intenciones de deserción y limitándose las posibilidades de desarrollo cognitivo y afectivo y, en general, sus experiencias de aprendizaje (Astin, 2010; García-Ros *et al.*, 2018). Del mismo modo, en lo que respecta a los docentes, dicho tipo de cultura enfocada en la investigación corre el riesgo de reducir el tiempo y la disponibilidad de los académicos para responder a los requerimientos de los estudiantes, promoviendo la asignación de tareas docentes a profesores menos calificados en procesos de enseñanza que posean mayor disponibilidad horaria (Ramsden y Moses, 1992; Verburgh, Elen y Lindblom-Ylännne, 2007).

Por el contrario, si la cultura académica institucional sobre el vínculo entre investigación y docencia parte de la base de la deseabilidad de articular espacios de colaboración antes que competencia, la literatura especializada registra una serie de beneficios positivos sobre la calidad de la formación. Primero, las carreras, especialmente al nivel de posgrado, pasan a estructurarse más fuertemente en función de la evidencia disponible, facilitando el proceso de transición desde el rol de estudiantes al de investigadores mediante su progresiva incorporación en la cultura de las disciplinas (Horta, Dautel y Veloso, 2012; Page, 2015). A su vez, para los estudiantes en general, una mejor interrelación entre docencia e investigación implica mayores oportunidades de profundizar en sus aprendizajes, más oportunidades de desarrollo personal, la generación de habilidades de trabajo independiente, la promoción del pensamiento crítico, la tolerancia y la perseverancia y una mejor exposición a sus posibles campos laborales (Healey, 2005). Por otro lado, para los docentes, la existencia de una cultura que valora y promueve el vínculo entre investigación y docencia como una posibilidad de mejoramiento recíproco antes que de competencia resulta en profesores más motivados, con un manejo profundo de sus conocimientos, mejores competencias de enseñanza y una mayor autoconfianza en sus capacidades (Brew y Boud, 1995; Feller, 2018).

En lo que respecta al vínculo entre extensión y docencia, si bien la literatura es considerablemente menor que aquella en torno a la relación entre investigación

y docencia, la revisión de la evidencia disponible sugiere una influencia de la cultura institucional igualmente determinante. En esa dirección, existe claridad en que la valoración positiva de académicos, estudiantes y administradores de las actividades de vinculación con el medio mejora efectivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que la incorporación de esas actividades en la docencia contribuye a mejorar los programas universitarios, elevando su pertinencia respecto de las demandas de sus contextos profesionales (Tavares *et al.*, 2007; Petzold y Dunbar, 2018).

A su vez, para los estudiantes, la puesta a prueba de sus aprendizajes en entornos prácticos, guiados adecuadamente por sus docentes, les permite desarrollar sus habilidades interpersonales y de comunicación, mejorar su autoconfianza y eficacia, exponerse a la diversidad de escenarios con que deberán lidiar en su futura vida profesional y aumentar su capacidad de aplicar conocimientos en contextos de incertidumbre, haciendo de ese modo más fácil su futura transición desde la educación superior al mercado laboral (Fogg-Rogers, Lewis y Edmonds, 2017; Nelson *et al.*, 2017; Smithikrai *et al.*, 2018). Por su parte, desde el lado de los académicos, la participación en una cultura institucional que valora la extensión y su vínculo con la docencia resulta en una mayor conciencia de las cambiantes demandas del mercado laboral, en un manejo más versátil de los contenidos de enseñanza y un incremento en los niveles de autoconfianza sobre sus labores docentes (Lindsay Hunter, Oliver y Lewis, 2007; Johnson, Hunter y Chestnutt, 2012).

Sin embargo, si bien los beneficios de participar en una institución con una cultura académica centrada en promover la vinculación entre docencia y extensión se extienden en principio tanto al nivel de pre como de posgrado, es en ese último nivel formativo que parecen presentarse los mayores desafíos, en tanto se corre el riesgo de que la asociación entre extensión y docencia conduzca a una simplificación excesiva de los conocimientos requeridos por los futuros investigadores como resultado de la imposición de una lógica de respuesta inmediata ante demandas de resolución de problemas (Trautmann y Krasny, 2006; Pratt e Yezierski, 2019).

UN MARCO CONCEPTUAL DEL IMPACTO DE LA CULTURA ACADÉMICA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Como se ha visto en la sección anterior, la cultura de la institución sobre la vinculación entre docencia e investigación y extensión resulta central en la calidad de la formación de pregrado y posgrado, y puede resultar en efectos positivos o negativos según su grado de integración con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese punto, debe no obstante recordarse que dicha cultura institucional no opera en el vacío, sino que se ve moldeada, como ya se señaló en la primera sección, por la cultura del sistema nacional de la educación superior y por la cultura de las disciplinas y de las profesiones. En esta sección se examina la interrelación entre esos diferentes planos de formación de la cultura académica, ilustrando con ejemplos referidos a la situación actual de la educación superior en la región latinoamericana.

Como ya se señaló, la cultura del sistema de la educación superior define en términos generales los fines de las universidades, influyendo fuertemente como

fundamento de las decisiones de la economía política de los sistemas, esto es, la organización de la provisión y el financiamiento de la educación superior (Marginson, 2016; Pedraja-Rejas, Rodríguez-Ponce y Labraña, 2021). Ese plano de la cultura académica determina, por lo tanto, qué actividades de las universidades son especialmente valoradas dentro de los debates públicos. En ese respecto, es posible observar a nivel global una creciente valorización de la investigación de las universidades por sobre las actividades de docencia y extensión, así como su interpretación asociada a su uso productivo en el marco de la economía del conocimiento (Steinbicker, 2011).

Producto de la rápida globalización de las ideas, así como su presentación como receta para el desarrollo por parte de organismos internacionales, dicho foco resulta también identificable en el escenario latinoamericano, recibiendo la producción científica de los docentes de las universidades una atención considerable en los sistemas de aseguramiento de la calidad, *rankings* de instituciones y en los procesos de jerarquización académica internos a las instituciones, así como priorizándose en el debate público la centralidad de la inversión económica en esas áreas (Pineda, 2015; Bernasconi y Celis, 2017). Como resultado, existe hoy una tensión al nivel de la cultura de los sistemas de educación superior de la región entre un entendimiento tradicional de su rol, centrada en la idea, inspirada en los principios de la reforma de Córdoba, referida al compromiso público inherente al quehacer académico, especialmente en términos de sus actividades de formación de profesionales y labores de extensión, y una nueva comprensión enfocada en contraste en la promoción del desarrollo mediante la integración de los países en redes internacionales de aplicación del conocimiento científico en entornos productivos, erosionando las anteriormente dominantes comprensiones nacionales y locales de las universidades (Rama y Gregorutti, 2015; Brunner y Labraña, 2020).

Dicha tensión en el plano de la cultura de los sistemas de educación superior de la región, a su vez, altera substancialmente la cultura de las profesiones y disciplinas, generando una tensión entre docencia e investigación que es manejada de manera distintiva en el marco de cada espacio de formación académica, sea privilegiando la cercanía con el mercado laboral, la centralidad de la generación y transmisión de conocimiento científico actualizado o una combinación idiosincrática de ambas (Tünnerman, 2003; Ferreyra *et al.*, 2017; Enríquez, 2020).

La interrelación entre esos dos planos de la cultura académica — cultura de la educación superior y cultura de las profesiones y disciplinas — moldea por su parte los procesos de enseñanza y aprendizaje, con una relevancia creciente de la cultura profesional en el nivel de pregrado y de la cultura disciplinar en el nivel de posgrado. Para el caso latinoamericano resulta, en este sentido, esencial prestar atención, como se ha anticipado, a la manera en que las tensiones descritas en las culturas académicas del sistema de la educación superior y de las profesiones y disciplinas son incorporadas en la cultura académica de las instituciones de la educación superior. La evidencia disponible al respecto es variada. Por un lado, existen estudios que sugieren que la cultura académica de las universidades ha sido precarizada en las últimas décadas como producto de la imposición de las políticas neoliberales y la comercialización del trabajo académico, resultando en la disminución de la calidad de los procesos formativos y la conversión de estudiantes en consumidores,

con la consecuente crisis de las subculturas estudiantiles tradicionales (Tünnerman, 2003; Ribeiro y Leda, 2016; Fleet; Pedraja-Rejas; Rodríguez-Ponce, 2018). Por otro lado, hay investigaciones que subrayan que, por el contrario, la nueva cultura de la educación superior, especialmente con su énfasis en la evaluación continua de las actividades de docencia e investigación, ha contribuido a una mayor atención por parte de las instituciones de la región a los procesos formativos de sus estudiantes (Zapata; Tejeda, 2009; Murillo-Vargas; González; Urrego-Rodríguez, 2019).

Tomadas en su conjunto, esa variedad de respuestas institucionales ante los cambios en la cultura de la educación superior y en la cultura profesional y disciplinar demuestra la centralidad de las creencias de estudiantes, académicos y administradores sobre el vínculo entre docencia, investigación y extensión como eje traductor que articula efectivamente sus efectos en la organización del proceso formativo. La Figura 1, que se observa a continuación, ilustra, mediante un modelo generado a partir de inducción analítica, la complejidad aquí explorada de las interrelaciones entre los distintos planos de la cultura académica. La cultura de la educación establece el marco normativo general de discusiones sobre los fines de la educación superior, moldeando el desarrollo de las culturas disciplinares y profesionales, así como las relaciones que establecen entre sí. Por su parte, los desarrollos en esos planos influyen a su vez en la docencia de pregrado y posgrado de acuerdo con las características específicas de la cultura de cada institución y, en particular, las creencias de estudiantes, académicos y funcionarios sobre el rol que la investigación y la extensión debiesen tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cultura de la educación superior

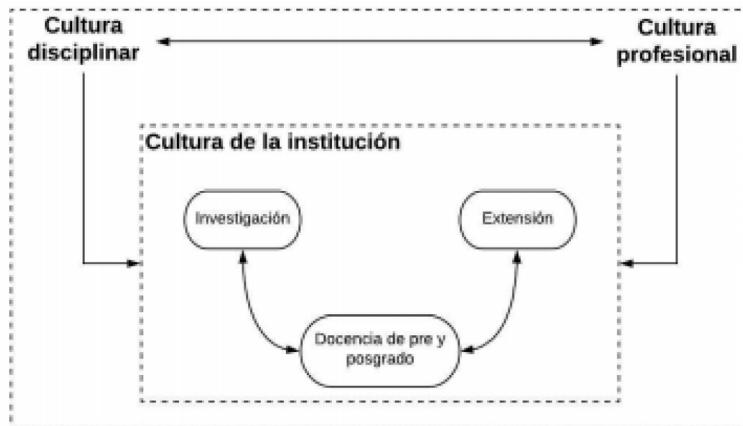


Figura 1 – Modelo del impacto de la cultura académica en la formación de pregrado y posgrado.

CONCLUSIONES

En este artículo se ha propuesto un marco para el análisis de los impactos de la cultura académica en la formación de pre y posgrado. En primer lugar, se distinguió entre los distintos planos de cultura académica: cultura de los sistemas de educación superior, cultura de las profesiones y disciplinas y cultura de las instituciones. A continuación, se examinó la evidencia disponible sobre los efectos de la cultura institucional de las universidades en la formación de pregrado y posgrado, sugiriendo a partir de esta revisión que las creencias de estudiantes, académicos y administradores sobre el rol de la investigación y la extensión en la docencia juegan un rol central en la organización efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por último, se propuso un marco para el análisis de la interrelación entre la cultura académica del sistema de educación superior, de las profesiones y disciplinas y de las instituciones, ilustrando su uso con ejemplos para la región latinoamericana.

Futuros estudios pueden partir de esa base para recopilar información empírica sobre los efectos de la cultura académica en la formación de pregrado y posgrado. Para avanzar en esa dirección, resulta fundamental considerar cómo la investigación y la extensión configuran efectivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tres líneas de análisis resultan especialmente interesantes en esta dirección. Por una parte, es necesario avanzar en estudios comparados de la cultura académica de las instituciones de educación superior y cómo moldean los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta la relevancia de la distinción aquí formulada entre sus efectos en los niveles de pregrado y posgrado. Como se ha argumentado en esta investigación, dicha distinción es central en lo que respecta a la vinculación entre docencia e investigación, mostrando generalmente la educación de posgrado una mayor cercanía con las disciplinas científicas, especialmente en el contexto de las disciplinas del área de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics — STEM*) (Neumann; Parry; Becher, 2002; McClam; Flores-Scott, 2012).

Por otra parte, otra línea interesante de análisis puede consistir en identificar las diferencias en la cultura institucional en torno al vínculo entre docencia, investigación y extensión en distintas universidades y si acaso en ese respecto resultan relevantes diferenciaciones relativas a si su propietario es el Estado o un actor privado, el número de sus estudiantes y profesores, las áreas de conocimiento que cubre y si se trata de una institución integral o una especializada, su prestigio a nivel local, nacional y global, el grado de profesionalización de su gestión o los tipos de liderazgo directivos (Fleet; Pedraja-Rejas; Rodríguez-Ponce, 2014; Pineda, 2015; Brunner; Miranda, 2016).

En una dirección similar, es necesario avanzar en el examen en detalle de cómo la cultura sobre los fines de la investigación y la extensión a nivel de los sistemas de educación superior afecta efectivamente la docencia de pregrado y posgrado de las universidades. En ese respecto, como apunta Tight (2016), predominan los debates filosóficos y de política pública, herederos del modelo de la cultura de la educación superior humboldtiana (Scott y Pasqualoni, 2016), pero estos aún no parecen haberse decantado en análisis empíricos de cómo la vinculación

entre docencia, investigación y extensión es realizada efectivamente en el contexto de la cultura académica de cada institución. Ese déficit parece ser especialmente pronunciado en América Latina, aunque en la última década la investigación ha comenzado a analizar ese tema con una mayor profundidad (López Gómez, 2015; Barbón-Pérez; Estrada-García; Pimienta-Concepción, 2018; Montes; Mendoza, 2018; Godino, 2019), la promoción de estudios en ese tópico resulta central para comprender cómo la primacía de una cultura emprendedora en las organizaciones de educación superior, impulsada desde la política pública y las propias instituciones (Bernasconi, 2008) ha alterado las prácticas vinculadas con el proceso formativo de los estudiantes.

Para ambos propósitos, resulta esencial el desarrollo de un marco analítico que permita identificar los efectos de los distintos planos de cultura académica en la docencia universitaria, evitando su conflación, haciendo posible diferenciar entre las lógicas específicas de la cultura de la educación superior, de las profesiones, de las disciplinas y de las instituciones y sus impactos a nivel de la formación de pregrado y posgrado. Este artículo espera haber contribuido a ese propósito, ayudando de esta manera a la consolidación del campo de estudios en la dimensión simbólica del desarrollo de los sistemas de educación superior (Tierney; Lanford, 2017).

REFERENCIAS

- ALTBACH, P.; DE WIT, H. Internationalization and global tension: Lessons from History. *Journal of Studies in International Education*, Reino Unido, v. 19, n. 1, p. 4-10, 2015. <https://doi.org/10.1177/1028315314564734>
- ARANEDA GUIRIMAN, C. *et al.* Percepciones sobre el perfil del estudiante universitario en el contexto de la educación superior de masas: aproximaciones desde Chile. *Interciencia*, Chile, v. 43, n. 12, p. 864-870, 2018.
- ARTÉS, J.; PEDRAJA-CHAPARRO, F.; SALINAS-JIMÉNEZ, M. M. Research performance and teaching quality in the Spanish higher education system: Evidence from a medium-sized university. *Research Policy*, Holanda, v. 46, n. 1, p. 19-29, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2016.10.003>
- ASTIN, A. **What matters in college?** Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- AYALA, R. A.; NÚÑEZ, E. R. Dusting off the looking-glass: A historical analysis of the development of a nursing identity in Chile. *Nursing Inquiry*, Reino Unido, v. 24, n. 3, e12185, 2017. <https://doi.org/10.1111/nin.12185>
- BAGLEY, S.; PORTNOI, L. Higher education and the discourse on global competition: Vernacular approaches within higher education policy documents. In: ZAJDA, J.; RUST, V. (eds.). **Globalisation and higher education reforms**. Cham: Springer International Publishing, 2016. p. 23-37.
- BARBÓN-PÉREZ, O. G.; ESTRADA-GARCÍA, J.; PIMIENTA-CONCEPCIÓN, I. Teaching, research and scientific production. The three points of the triangle of quality in higher education. *Revista de la Facultad de Medicina*, Colombia, v. 66, n. 2, p. 283, 2018. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n2.65141>

- BARNETT, R. **Realizing the university in an age of supercomplexity.** Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000.
- BERNASCONI, A. Breaking the institutional mold: Faculty in the transformation of Chilean higher education from state to market. In: DIETER-MAYER, H.; ROWAN, B. (eds.). **The new institutionalism in education.** Nueva York: State University of New York Press, 2006. p. 33-50.
- BERNASCONI, A. Is there a Latin American model of the university? **Comparative Education Review**, Estados Unidos, v. 52, n. 1, p. 27-52, 2008. <https://doi.org/10.1086/524305>
- BERNASCONI, A.; CELIS, S. Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. **Education Policy Analysis Archives**, Estados Unidos, v. 25, p. 67, 2017. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>
- BIOCCHA, Z.; BIOCCHA, F. Building bridges across fields, universities, and countries: Successfully funding communication research through interdisciplinary collaboration. **Journal of Applied Communication Research**, Reino Unido, v. 30, n. 4, p. 350-357, 2002. <https://doi.org/10.1080/00909880216598>
- BOURN, D. **Understanding global skills for 21st century professions.** Dordrecht: Springer International Publishing, 2018.
- BREEN, R. *et al.* **Reshaping teaching in higher education:** a guide to linking teaching with research. Londres: Taylor and Francis, 2002. SEDA Series.
- BREW, A. Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. **Higher Education Research & Development**, Reino Unido, v. 22, n. 1, p. 3-18, 2003. <https://doi.org/10.1080/0729436032000056571>
- BREW, A.; BOUD, D. Teaching and research: Establishing the vital link with learning. **Higher Education**, Holanda, v. 29, n. 3, p. 261-273, 1995. <https://doi.org/10.1007/BF01384493>
- BRUNNER, J. J. *et al.* Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. **Educación XXI**, España, v. 22, n. 2, p. 119-140, 2019. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22480>
- BRUNNER, J. J.; LABRAÑA, J. The transformation of higher education in Latin America: from elite access to massification and universalization. In: SCHWARTZMAN, S. (ed.). **Latin-American higher education and the challenges of the 21st century.** Cham: Springer Publishing, 2020. p. 31-41.
- BRUNNER, J. J.; MIRANDA, D. A. (ed.). **Educación superior en Iberoamérica:** informe 2016. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2016.
- CHOU, C. P.; CHAN, C.-F. Trends in publication in the race for world-class university: The case of Taiwan. **Higher Education Policy**, Reino Unido, v. 29, p. 431-449, 2016. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0016-6>
- CLARK, B. R. **Sustaining change in universities:** continuities in case studies and concepts. Reino Unido: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2004.

- COLLYER, F. Practices of conformity and resistance in the marketisation of the academy: Bourdieu, professionalism and academic capitalism. **Critical Studies in Education**, Reino Unido, v. 56, n. 3, p. 315-331, 2015. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.985690>
- CUNHA, M. I. Docencia en la universidad, cultura y validez institucional: saberes silenciados en cuestión. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>
- DURNING, B.; JENKINS, A. Teaching/research relations in departments: the perspectives of built environment academics. **Studies in Higher Education**, Reino Unido, v. 30, n. 4, p. 407- 426, 2005. <https://doi.org/10.1080/03075070500160046>
- ENRÍQUEZ, M. B. Perspectivas éticas de la docencia universitaria en América Latina: Retos y desafíos en el siglo XXI. **Revista Educación**, Costa Rica, v. 44, n. 2, p. 1-17, 2020. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38677>
- EVETTS, J. The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. **International Sociology**, Reino Unido, v. 18, n. 2, p. 395-415, 2003. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- FELDMAN, M.; DESROCHERS, P. Truth for its own sake: Academic culture and technology transfer at Johns Hopkins University. **Minerva**, Holanda, v. 42, p. 105-126, 2004. <https://doi.org/10.1023/B:MINE.0000030019.99709.a0>
- FELLER, M. B. The value of undergraduate teaching for research scientists. **Neuron**, Estados Unidos, v. 99, n. 6, p. 1113-1115, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2018.09.005>
- FERREYRA, M. M. *et al.* **At a crossroads:** higher education in Latin America and the Caribbean. Washington, D.C.: The World Bank, 2017.
- FLEET, N.; PEDRAJA-REJAS, L.; RODRÍGUEZ-PONCE, Acreditación institucional y factores de la calidad universitaria en Chile. **Interciencia**, Chile, v. 39, n. 7, p. 450-457, 2014.
- FOGG-ROGERS, L.; LEWIS, F.; EDMONDS, J. Paired peer learning through engineering education outreach. **European Journal of Engineering Education**, Reino Unido, v. 42, n. 1, p. 75-90, 2017. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1202906>
- GARCÍA-ROS, R. *et al.* Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies. **Educational Psychology**, Reino Unido, v. 38, n. 4, p. 451-469, 2018. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1394448>
- GODINO, C. M. En busca de una docencia transformada: ¿Cómo renovar culturas institucionales si no alteramos la formación de los docentes y sus prácticas? **Profesorado: Revista de currículum y formación del Profesorado**, España, v. 23, n. 2, p. 231-258, 2019. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9669>
- GRAY, M. Professional identity; conflict between professional ideologies. **Women and Birth**, Países Bajos, v. 30, supl. 1, p. 42, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2017.08.110>
- HEALEY, M. Linking research and teaching to benefit student learning. **Journal of Geography in Higher Education**, Reino Unido, v. 29, n. 2, p. 183-201, 2005. <https://doi.org/10.1080/03098260500130387>

- HORTA, H.; DAUTEL, V.; VELOSO, F. M. An output perspective on the teaching–research nexus: an analysis focusing on the United States higher education system. **Studies in Higher Education**, Reino Unido, v. 37, n. 2, p. 171-187, 2012. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.503268>
- HOSEIN, A.; RAO, N. Pre-professional ideologies and career trajectories of the allied professional undergraduate student. **Research in Post-Compulsory Education**, Reino Unido, v. 22, n. 2, p. 252-270, 2017. <https://doi.org/10.1080/13596748.2017.1314683>
- JOHNSON, I.; HUNTER, L. M.; CHESTNUTT, I. G. Undergraduate students' experiences of outreach placements in dental secondary care settings. **European Journal of Dental Education**, Reino Unido, v. 16, n. 4, p. 213-217, 2012. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2012.00744.x>
- KARAGIANNIS, S. N. The conflicts between science research and teaching in higher education: An academic's perspective. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, Estados Unidos, v. 21, n. 1, p. 75-83, 2009.
- KUNTZ, A.; PETROVIC, J.; GINOCCHIO, L. A changing sense of place: A case study of academic culture and the built environment. **Higher Education Policy**, Reino Unido, v. 25, n. 4, p. 433-451, 2012. <https://doi.org/10.1057/hep.2011.29>
- LABRAÑA, J.; BRUNNER, J. J.; ÁLVAREZ, J. Entre el centro cultural y la periferia organizacional: La educación superior en América Latina desde la teoría de sistemas-mundo de Wallerstein. **Estudios Públicos**, Chile, v. 156, p. 130-141, 2019.
- LINDSAY HUNTER, M.; OLIVER, R.; LEWIS, R. The effect of a community dental service outreach programme on the confidence of undergraduate students to treat children: a pilot study. **European Journal of Dental Education**, Reino Unido, v. 11, n. 1, p. 10-13, 2007. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2007.00433.x>
- LÓPEZ GÓMEZ, E. Conectando investigación y docencia en la universidad. **Teoría de la Educación**, España, v. 27, n. 2, p. 203-220, 2015. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272203220>
- MARGINSON, S. The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. **Higher Education**, Países Bajos, v. 72, n. 4, p. 413-434, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- MCCLAM, S.; FLORES-SCOTT, E. Transdisciplinary teaching and research: What is possible in higher education? **Teaching in Higher Education**, Reino Unido, v. 17, n. 3, p. 231-243, 2012. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.611866>
- MONTES, I. C.; MENDOZA, P. Docencia e investigación en Colombia desde la perspectiva del capitalismo académico. **Education Policy Analysis Archives**, Estados Unidos, v. 26, p. 40, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3220>
- MULLER, J.; YOUNG, M. **Knowledge, expertise and the professions**. Londres: Routledge, 2014.
- MURILLO-VARGAS, G.; GONZÁLEZ, C.; URREGO-RODRÍGUEZ, D. Transformación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia 2019-2020. **Educación y Humanismo**, Colombia, v. 22, n. 38, p. 1-27, 2019. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3541>

NELSON, K. *et al.* How do undergraduate STEM mentors reflect upon their mentoring experiences in an outreach program engaging K-8 youth? **International Journal of STEM Education**, Países Bajos, v. 4, n. 1, p. 1-13, 2017. <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0057-4>

NEUMANN, R. The teaching-research nexus: Applying a framework to university students' learning experiences. **European Journal of Education**, Reino Unido, v. 29, n. 3, p. 323-338, 1994. <https://doi.org/10.2307/1503744>

NEUMANN, R.; PARRY, S.; BECHER, T. Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. **Studies in Higher Education**, Reino Unido, v. 27, n. 4, p. 405-417, 2002. <https://doi.org/10.1080/0307507022000011525>

NICOL, D. Movement conservatism and the attack on ethnic studies. **Race Ethnicity and Education**, Reino Unido, v. 16, n. 5, p. 653-672, 2013. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.792794>

OLSSEN, M.; PETERS, M. A. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. **Journal of Education Policy**, Reino Unido, v. 20, n. 3, p. 313-345, 2005. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>

PAGE, E. Undergraduate research: an apprenticeship approach to teaching political science methods. **European Political Science**, Reino Unido, v. 14, p. 340-354, 2015. <https://doi.org/10.1057/eps.2015.17>

PEDRAJA-REJAS, L.; RODRÍGUEZ-PONCE, E.; LABRAÑA, J. ¿Qué sabemos de la cultura académica? Revisión del concepto en la literatura especializada en educación superior. **Educação e Pesquisa**, 2021. (no prelo).

PERRY, R. P.; SMART, J. C. (ed.). **The scholarship of teaching and learning in higher education:** An evidence-based perspective. Dordrecht: Springer, 2007.

PETZOLD, A. M.; DUNBAR, R. L. The art of talking about science: Beginning to teach physiology students how to communicate with nonscientists. **Advances in Physiology Education**, Estados Unidos, v. 42, n. 2, p. 225-231, 2018. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2017>

PINEDA, P. **The entrepreneurial research university in Latin America:** global and local models in Chile and Colombia, 1950-2015. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2015.

PRATT, J. M.; YEZIERSKI, E. J. "You lose some accuracy when you're dumbing it down": Teaching and learning ideas of college students teaching chemistry through outreach. **Journal of Chemical Education**, Estados Unidos, v. 96, n. 2, p. 203-212, 2019. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00828>

RAMA, C.; GREGORUTTI, G. Research as a new challenge for the Latin American private university. In: GREGORUTTI, G.; DELGADO, J. E. (eds.). **Private universities in Latin America:** international and development education. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 9-26.

RAMSDEN, P.; MOSES, I. Associations between research and teaching in Australian higher education. **Higher Education**, Países Bajos, v. 23, p. 273-295, 1992. <https://doi.org/10.1007/BF00145017>

- READ, B.; ARCHER, L.; LEATHWOOD, C. Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post-1992 university. **Studies in Higher Education**, Reino Unido, v. 28, n. 3, p. 261-277, 2003. <https://doi.org/10.1080/03075070309290>
- REINHOLZ, D. L.; APKARIAN, N. Four frames for systemic change in STEM departments. **International Journal of STEM Education**, Países Bajos, v. 5, p. 1-10, 2018. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0103-x>
- RIBEIRO, C. V. D. S.; LEDA, D. B. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. **Educação em Revista**, Brasil, v. 32, n. 4, p. 97-117, 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4698161707>
- RIESMAN, D.; JENCKS, C. The viability of the American college. In: SANFORD, N. (ed.). **The American college: a psychological and social interpretation of higher education**. Nueva York: John Wiley, 1962. p. 74-192.
- ROBERTSON, J.; BOND, C. H. Experiences of the relation between teaching and research: What do academics value? **Higher Education Research & Development**, Reino Unido, v. 20, n. 1, p. 5-19, 2001. <https://doi.org/10.1080/07924360120043612>
- SCOTT, A.; PASQUALONI, P. P. Invoking Humboldt: the German model. In: COTE, J. E.; FURLONG, A. (eds.). **Routledge handbook of the sociology of higher education**. Londres: Routledge, 2016. p. 211-222.
- SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. **Organization**, Reino Unido, v. 8, n. 2, p. 154-161, 2001. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>
- SMITHIKRAI, C. et al. Factors influencing students' academic success: The mediating role of study engagement. **International Journal of Behavioral Science**, Tailandia, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2018.
- STEINBICKER, J. **Zur theorie der informationsgesellschaft**. Ein vergleich der ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells. 2. ed. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- TAVARES, D. et al. The interface of teaching, research an extension in undergraduate courses in health. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Brasil, v. 15, n. 6, p. 1080-1085, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000600004>
- TENNANT, M.; McMULLEN, C.; KACZYNSKI, D. **Teaching, learning, and research in higher education: A critical approach**. Londres: Routledge, 2010.
- TIERNEY, W., LANFORD, M. Institutional culture in higher education. In: SHIN, J. C.; TEIXEIRA, P. N. (eds.). **Encyclopedia of international higher education systems and institutions**. Dordrecht: Springer, 2017. p. 1-9.
- TIGHT, M. Examining the research/teaching nexus. **European Journal of Higher Education**, Reino Unido, v. 6, n. 4, p. 293-311, 2016. <https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1224674>
- TRAUTMANN, N. M.; KRASNY, M. E. Integrating teaching and research: A new model for graduate education? **BioScience**, Estados Unidos, v. 56, n. 2, p. 159-165, 2006. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2006\)056\[0159:ITARAN\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2006)056[0159:ITARAN]2.0.CO;2)

TÜNNERMAN, C. **La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI.** México: Unión de Universidades de América Latina, 2003.

VERBURGH, A.; ELEN, J.; LINDBLOM-YLÄNNE, S. Investigating the myth of the relationship between teaching and research in higher education: A review of empirical research. **Studies in Philosophy and Education**, Países Bajos, v. 26, p. 449-465, 2007. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9055-1>

WINN, S. Learning by doing: Teaching research methods through student participation in a commissioned research project. **Studies in Higher Education**, Reino Unido, v. 20, n. 2, p. 203-214, 1995. <https://doi.org/10.1080/03075079512331381703>

ZAPATA, G.; TEJEDA, I. Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. **Calidad en la Educación**, n. 31, p. 192-209, 2009. <https://doi.org/10.31619/caledu.n31.168>

SOBRE LOS AUTORES

LILIANA PEDRAJA-REJAS es doctora en ciencias de la educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Profesora de la Universidad de Tarapacá (Chile).

E-mail: lpedraja@uta.cl

EMILIO RODRÍGUEZ-PONCE es doctor en educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Profesor de la Universidad de Tarapacá (Chile).

E-mail: erodriguez@uta.cl

JULIO LABRAÑA es doctor en filosofía por la Universidad Witten Herdecke (Alemania). Investigador de la Universidad Diego Portales (Chile).

E-mail: jlabrana@ug.uchile.cl

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses em lo que se refiere a lo manuscrito.

Financiamiento: ANID, proyecto Fondecyt 1170960.

Contribuciones de los autores: Escrita — Primera Redacción: Pedraja-Rejas, L.; Conceptualización, Investigación, Escrita — Revisión y Edición: Labraña, J.; Metodología, Análisis, Curaduría de Datos: Rodríguez-Ponce, E.

Recibido el 20 de noviembre de 2020

Aprobado el 22 de julio de 2021