



Contaduría y Administración

ISSN: 0186-1042

revista_cya@fca.unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México

México

Gantman, Ernesto R.

Escuelas de negocios latinoamericanas. Un análisis empírico

Contaduría y Administración, vol. 58, núm. 3, julio-septiembre, 2013, pp. 279-298

Universidad Nacional Autónoma de México

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39527853012>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Escuelas de negocios latinoamericanas

Un análisis empírico

Fecha de recepción: 23.11.2011

Fecha de aceptación: 17.01.2012

Ernesto R. Gantman
Universidad de Buenos Aires
Universidad de Belgrano
egantman@comunidad.ub.edu.ar

Resumen

Este trabajo utiliza datos de 2009 a 2011 sobre una muestra de escuelas de negocios de América Latina con el objetivo de identificar los determinantes organizacionales del éxito de los graduados de tales escuelas. Para ello la metodología empleada es un análisis de regresión múltiple de datos de panel con efectos aleatorios. Los resultados indican que el nivel de producción académica de las escuelas, el cual se obtuvo del número de artículos en publicaciones indexadas en el *Social Science Citation Index*, está asociado en forma positiva y estadísticamente significativa con el éxito de sus egresados. Además, la calidad de la planta docente también tiene un efecto positivo y significativo sobre dicha variable, aunque este último hallazgo no es robusto de acuerdo con las distintas especificaciones de los modelos de regresión.

Palabras clave: escuelas de negocios, educación superior, conocimiento administrativo, América Latina.

Latin American business schools. An empirical analysis

Abstract

Drawing on recent available data of a sample of Latin American business schools, this paper aims at identifying the organizational determinants of the students' success in their post-MBA professional work. These relationships are tested through multiple regressions using panel data with random effects. The main finding is that the level of scholarly knowledge production, operationalized as number of articles published in journals indexed in the Social Science Citation Index, is in a positive and statistically significant way associated with the alumni's success. The quality of the faculty has also a positive and significant effect upon the dependent variable, although this result is not robust as per different model specifications.

Keywords: business schools, higher education, management knowledge, Latin America

Introducción

Quizás en ninguna rama académica sea más importante la búsqueda de bienestar económico como motivación para realizar estudios de posgrado que en la disciplina de la administración. Subir de posición en la jerarquía corporativa de las organizaciones o poder llevar a cabo un emprendimiento comercial exitoso son las principales razones que impulsan a los alumnos a invertir en un posgrado en negocios, particularmente en la credencial de *Master of Business Administration* (MBA). Dado que el éxito profesional es el rector de esta aventura académica, resulta interesante indagar qué características de una escuela de negocios influyen en el éxito de sus egresados. Tal cuestión no sólo es importante para quienes se acercan al mercado de la educación en negocios como demandantes, sino para los propios oferentes (las escuelas de negocios), ya que coadyuvar al éxito de sus egresados, a través de los conocimientos que imparten, es una de sus principales funciones y también de sus argumentos de venta. Por otra parte, mostrar que efectivamente sus egresados (principales productos) logran éxito en el competitivo mundo de los negocios es, a menudo, una forma de comprobar la propia calidad y excelencia de una escuela de negocios.

A partir de información comparativa recientemente disponible sobre escuelas de negocios en América Latina (desde 2009 a 2011), este trabajo examina empíricamente la vinculación entre las características de una escuela de negocios y el éxito

de sus graduados mediante un análisis de regresión múltiple de datos de panel. Pese a la relevancia que la educación en negocios ha adquirido en la región durante los últimos años (Dávila, 1991; Álvarez, Enrione y Mazza, 1997; Rivera-Caminoa y Gómez, 2006; Zapata, Murillo y Martínez, 2006), es poco el interés académico que ha despertado su estudio. Por ello, creemos que la presente investigación contribuye al conocimiento empírico sobre las particularidades de este sector de la educación superior.

El artículo se estructura del siguiente modo. En la siguiente sección, se realizan algunas observaciones sobre el conocimiento existente con relación al valor agregado que las escuelas de negocios suponen para sus alumnos y se plantean las hipótesis de la investigación; posteriormente, se describen las características metodológicas del estudio y los datos utilizados; a continuación, se presentan y discuten los resultados del análisis de regresión múltiple; por último, se exponen las conclusiones.

Las maestrías en negocios y el éxito profesional de sus alumnos

Las escuelas de negocios han sido un ejemplo de historia de éxito comercial, particularmente desde los años ochenta (Friga, Bettis y Sullivan, 2003; Wedlin, 2006; Engwall, 2007). Gran parte de ese éxito se explica por la capacidad de convencimiento que han logrado ante el público demandante con respecto a que uno de sus productos centrales, la maestría en Administración de Empresas (MBA), es esencial para alcanzar el éxito profesional en el mundo empresarial. Esto es razonablemente cierto en el contexto estadounidense, en el cual la citada credencial se ha convertido en un título muy buscado; allí el título de MBA es el paso necesario para adquirir habilidades básicas luego de una carrera de grado que —además de ser una especialización— brinda una formación liberal general con orientación a una disciplina científica, humanística, o profesional, por lo que el MBA opera, entonces, como puerta de entrada a la práctica administrativa. En cambio, en el contexto latinoamericano, una especialización profesional es obtenida desde el pregrado, mientras que las maestrías en negocios, de reciente introducción, aportan un valor agregado en términos de formación y conocimiento, aunque en algunos casos también constituyen credenciales educativas de conversión al brindar un panorama general del mundo de los negocios a graduados de otras disciplinas que ya han logrado insertarse en el mundo empresarial.

Con esta visión resulta pertinente la pregunta con relación a saber en qué medida dicho valor agregado por la credencial del MBA se relaciona con el éxito en el mundo del trabajo y más específicamente investigar qué características de las escuelas son más relevantes para el éxito profesional. En tal sentido, es importante puntualizar que, incluso en el mercado estadounidense donde los MBA ya están institucionalizados como vía de entrada a posiciones rentables en el ámbito profesional, existe cierto debate a este respecto. Recientemente, Safón (2007) ha demostrado que en las decisiones de selección de candidatos recién graduados con un MBA, los evaluadores de personal ponen mucho mayor énfasis en las características personales de los candidatos que en aquellas vinculadas a las escuelas de negocios de las que son egresados. Algunos autores se muestran escépticos no sólo con relación al valor agregado por las escuelas de negocios, cuestionando la relevancia del conocimiento generado, sino también con respecto a la importancia misma de obtener un MBA con relación al éxito profesional futuro (Pfeffer y Fong, 2002). Sin embargo, también hay evidencia en apoyo tanto de la importancia de obtener dicha credencial como de la calidad percibida de la escuela de la que se egresa para lograr éxito profesional en el futuro (Wellman, Gowan y White, 2006). Hay poca información empírica sobre estas cuestiones en el contexto de los países latinoamericanos, lo cual justifica la presente investigación. Desafortunadamente, los *rankings* de escuelas de la región no brindan datos sobre salarios antes y después de que sus alumnos cursaron un MBA, práctica que quizás tenga lógica porque, como se ha señalado, esta maestría no es necesariamente una puerta de entrada al mundo de los negocios como en EE.UU. y, por lo tanto, obtener el título puede no implicar un aumento inmediato de sueldos para quienes cursan esta carrera de posgrado.

Entre las características de las escuelas de negocios que se relacionan con el éxito de los graduados, entendido en términos estrictos de rentabilidad monetaria a corto plazo (diferencial entre ingresos al comienzo de la maestría e inmediatamente después de egresar de la misma), la evidencia empírica sugiere que el prestigio institucional es el factor determinante (Rindova, Williamson, Petkova y Sever, 2005). Pero el prestigio es el resultado de diversos factores que contribuyen a cimentarlo a través de un círculo virtuoso. Las escuelas más prestigiosas se pueden dar el lujo de atraer a los alumnos más capaces, lo cual podría reflejarse posteriormente en el sueldo que obtienen al egreso, algo que opera luego como importante factor de atracción para los postulantes. Así, la admisión a las mismas se hace extremadamente competitiva, lo que se traduce, por un lado, en un índice más elevado de

selectividad y, por otro, en una mayor capacidad de los postulantes, la cual se evidencia —entre otros aspectos— por su nivel en pruebas estandarizadas de ingreso como el *Graduate Management Admission Test* (GMAT).

La capacidad de una escuela de negocios para generar conocimiento es una variable asociada al prestigio institucional y, consecuentemente, también al éxito de sus graduados. De hecho, el desempeño en materia de investigación es una variable que desde hace algunos años ha comenzado a tomarse en cuenta en la confección de algunos *rankings* de escuelas de negocios (Morgeson y Nahrgang, 2008). Estudios recientes (Mitra y Golder, 2008; Rindova *et al.*, 2005; O'Brien, Drnevich, Crook y Armstrong, 2010; Drnevich, Armstrong, Crook y Crook, 2011) demuestran empíricamente estas conexiones. Por lo tanto, es previsible que la siguiente relación también se verifique para el caso de las escuelas de negocios de la región:

Hipótesis 1: A mayor generación de conocimiento por parte de una escuela de negocios, mayor éxito para sus graduados.

Otra variable que puede resultar importante es el tamaño de la escuela de negocios, la cual puede medirse de diversas formas, por ejemplo, el patrimonio, el espacio físico, el número de alumnos, etc. En general, es razonable pensar que las escuelas de mayor tamaño poseen mayores recursos financieros, lo que supuestamente podría estar correlacionado con la calidad del programa y afectar su posición en los *rankings*, pero fundamentalmente ejercer una influencia positiva con respecto al progreso profesional de sus egresados. Es pertinente, por lo tanto, plantear también lo siguiente:

Hipótesis 2: A mayor tamaño de una escuela de negocios, mayor éxito para sus graduados.

Otro aspecto importante es la calidad de la planta docente de la institución, entendida en términos de la formación académica de los profesores, la cual a su vez se vincula con su capacidad para generar conocimiento. Los docentes que generan conocimiento académico están en la vanguardia de la investigación en sus respectivas disciplinas. Es lógico suponer, entonces, que las conocen muy bien y que pueden transmitir ese conocimiento a sus estudiantes. Podría argumentarse, no obstante, que un excelente docente no necesariamente es un buen investigador, aunque es razonable pensar que ambos atributos están asociados. Por otra parte, y en el caso de los países latinoamericanos, también puede resultar problemático

identificar a los profesores como investigadores sólo porque su relación laboral con una institución académica es de tiempo completo, ya que algunos tienen efectivamente esa dedicación, pero están ocupados en tareas de administración educativa, educación ejecutiva o consultoría, más que a la investigación propiamente dicha. En cualquier caso, la siguiente hipótesis es esperable:

Hipótesis 3: A mayor calidad de la planta docente de una escuela de negocios, mayor éxito para sus graduados.

Cabe aclarar que, si bien el éxito de los graduados es la variable dependiente en nuestro análisis, no es posible precisar el mecanismo detrás de esta relación para el caso de las escuelas latinoamericanas porque las razones de esto no son teóricas, sino metodológicas. A diferencia de los estudios en escuelas de negocios americanas, en las cuales el éxito (o más precisamente el incremento salarial de los egresados) es claramente atribuible temporalmente a la etapa inmediatamente posterior a sus estudios porque hay datos de remuneración al ingreso y al egreso, aquí no podemos saber si el graduado exitoso no era, ya al momento del ingreso, una persona exitosa que quería completar su formación con una credencial formal de posgrado. En este sentido, no es posible —con los datos disponibles— diferenciar adecuadamente si las características de una escuela de negocios conducen al éxito o, por el contrario, sirven para atraer a gente con éxito en el ámbito profesional. En este último caso, el éxito es un dato precedente y las características atraen. En el primero, el éxito es, o puede ser, una consecuencia de las características. A pesar de que en ambos casos operan mecanismos distintos, la asociación en sí misma es algo de interés. Por otra parte, las escuelas de negocios efectivamente utilizan la idea de que sus egresados tienen éxito como un argumento de venta, lo que las hace más atractivas para potenciales alumnos exitosos o con potencial de serlo. También debe tenerse en cuenta que los alumnos que intentan mejorar su futuro profesional no sólo buscan conocimientos, sino conexiones, como sugieren los estudios de caso sobre universidades de élite en Estados Unidos (Schleef, 2006). En última instancia, una escuela de negocios con egresados exitosos (aunque no tenga responsabilidad en generar dicho éxito) atrae más clientes, que podrán tener carreras destacadas en el futuro. Ambos mecanismos, éxito precedente o consecuente, pueden entonces estar presentes en relación con una institución y sus graduados.

Aspectos metodológicos

Para contrastar empíricamente las hipótesis precedentes, se obtuvieron datos correspondientes a los años 2009, 2010 y 2011 del *ranking* de la revista *América Economía* correspondientes a las mejores escuelas de negocios de América Latina, que se focaliza en lo que consideran el producto central de las mismas: el MBA ejecutivo o de dedicación parcial (América Economía, 2009, 2010 y 2011a). El número de escuelas analizadas fue de 52, aunque algunas universidades importantes no están consideradas en la muestra. Por otra parte, si se asume que efectivamente la muestra recoge a las mejores, podría haber claramente un sesgo hacia aquellas de mayor calidad. Sin embargo, esto no es necesariamente un problema. En rigor, muchos análisis empíricos que sirven de base a la literatura sobre la materia toman como base *rankings* que invariablemente consideran a las mejores escuelas, de acuerdo con los criterios de valoración que estiman pertinentes. En este sentido, cabe señalar que el *Financial Times* (2010) toma 96 escuelas en su *ranking* 2008 de *Executive MBA*. Trabajos como el de Rindova *et al.* (2005) toman una muestra de 107 escuelas de negocios, mientras que Mitra y Golder (2008) trabajan con 51. En cualquier caso, es pertinente ser cautelosos a la hora de extrapolar las conclusiones del análisis a una población mayor.

Variable dependiente

La variable dependiente de este trabajo es el nivel de egresados exitosos de cada escuela, según surge de datos reportados por las propias escuelas de negocios a la revista que realiza el *ranking*. Esta variable ha sido operacionalizada a través de un índice con escala 0-100, elaborado por la publicación mencionada, que analiza y pondera para cada escuela “la carrera de los 50 mejores egresados de los últimos tres años, según puesto y empresa donde trabajan actualmente” (América Economía, 2011b). Como las demás variables, estos datos vienen dados por dicha fuente y no responden a técnicas de operacionalización y recolección propias. Por construcción, esta forma de valorar el éxito de los graduados corresponde a un indicador subjetivo debido a que se trata, en última instancia, de una evaluación sobre la posición empresarial de los graduados (ya sea que se desempeñen en organizaciones públicas o privadas, en países latinoamericanos o de otra región) realizada por los analistas de dicha publicación. Evaluar comparativamente posiciones gerenciales requeriría emplear distintos supuestos para mensurar el “valor” de las mismas, lo que inevitablemente hace que el indicador sea menos objetivo que la

simple medición del sueldo alcanzado. No obstante, se considera que el indicador resulta válido para el propósito de la presente investigación.

Variables independientes y de control

El conocimiento generado por las escuelas de negocios ha sido operacionalizado a través de dos indicadores: 1) el número de artículos en revistas internacionales indexadas en el *Social Sciences Citation Index* en los últimos cinco años, publicados por profesores que dictan clases en las unidades académicas donde se imparten los MBA, excluyendo los trabajos de profesores visitantes; 2) el número de libros publicados por dichos profesores durante el mismo periodo. Con respecto al método de asignación de publicaciones, tanto para libros como artículos, una coautoría vale lo mismo que una autoría individual, mientras que si un artículo o libro tiene varios coautores de una misma institución se computa como una única publicación. Estos dos indicadores capturan tipos distintos de conocimiento en administración. Al registrar las publicaciones en revistas académicas, el primero de ellos se refiere a la faceta más científica de la disciplina, mientras que el segundo puede entenderse como capturando la orientación referida a la producción mayormente destinada a un ámbito profesional. Este segundo indicador comprende fundamentalmente los libros para gerentes, que han sido denominados conocimiento “popular” de administración (Furusten, 1999) o incluso “literatura de aeropuerto” (Burrell, 1989), aunque también incluye los manuales universitarios y las publicaciones de monografías científicas o compilaciones de artículos del mismo carácter, si bien se presume que estas últimas conforman una proporción menor de la producción bibliográfica recogida por este indicador. Para efecto de los análisis de regresión y correlación, se han utilizado los valores en logaritmos naturales de los indicadores de producción de artículos y libros para reducir la asimetría de la distribución y producir un mejor grado de asociación lineal con las otras variables.

El tamaño institucional puede operacionalizarse de diversas formas, como se ha señalado. En trabajos sobre escuelas de negocios de Estados Unidos dicho tamaño ha sido medido de acuerdo con los recursos patrimoniales y financieros disponibles, datos no disponibles para la muestra latinoamericana; por ello, en este estudio se ha operacionalizado la variable tamaño a través del número de profesores de tiempo completo. Hubiese sido preferible utilizar también otro indicador como el número de alumnos, pero nuevamente el dato no estaba disponible. De cualquier modo, la cantidad de profesores de tiempo completo puede considerarse un indicador adecuado de la infraestructura física de las escuelas de negocios, ya

que se presume que éstas deben tener instalaciones apropiadas para albergarlos (particularmente espacio de oficinas). En este sentido, y especialmente en el contexto latinoamericano, hay que tener en cuenta que el nombramiento de dedicación exclusiva o de tiempo completo no supone la dedicación plena a tareas de docencia e investigación —lo que conlleva cierta lejanía con respecto al mundo empresarial—, sino que los profesores pueden, además, desarrollar actividades de consultoría, que en muchos casos involucran equipos docentes y la cobertura institucional de la misma escuela de negocios.

La calidad del profesorado se ha operacionalizado a través de un único indicador: el porcentaje de profesores de tiempo completo con doctorado. Con ello, se intenta también mensurar el esfuerzo de inversión en recursos por parte de las escuelas de negocios. Al controlar el tamaño de la planta docente de tiempo completo, el compromiso de las escuelas con su labor académica a través de la contratación de este tipo de profesorado que poseen un doctorado se contempla a través de este porcentaje, que representa una aproximación al nivel de excelencia del claustro docente al tomar su formación académica. Algunos *rankings* internacionales como el del *Financial Times* (2011) incluyen también este indicador como forma de evaluar el nivel del claustro docente. Para todos estos indicadores la fuente ha sido la revista *América Economía*, con datos suministrados por las escuelas de negocios que participan voluntariamente en el *ranking*.

Por último, es posible que el nivel del éxito de los graduados tenga efectos diferenciales de acuerdo con variables no mensuradas, pero idiosincrásicas de cada país, como las condiciones económicas (países con economías más pujantes pueden ofrecer mejores condiciones a quienes tengan un MBA en negocios) o culturales (el prestigio que se otorgue a una credencial de posgrado puede variar de país en país de acuerdo con diversos factores como la antigüedad del sistema universitario o la confianza depositada en el mismo). Es necesario considerar la posible influencia de que en tales elementos se han introducido variables ficticias (*dummies*) según el país de cada escuela de negocios (tomando como categoría base a Brasil) dado que la enseñanza de la administración y disciplinas afines tiene un alto grado de institucionalización desde hace varias décadas (Anderson, 1987; Martins, 1989).

Con la información disponible, se ha elaborado una base de datos compuesta por un panel de 52 escuelas, cuyos valores para los indicadores seleccionados corresponden a los tres años indicados más arriba (no todas las instituciones registran observaciones para los tres años). Si bien hubiese sido deseable utilizar un perio-

do más extenso, la publicación del indicador de graduados exitosos comienza en 2009. El número de observaciones del panel sobre el cual se realizaron análisis de correlación y regresión múltiple es de 136.

Resultados y discusión

Las estadísticas de las variables se detallan en el cuadro 1. La media del índice de egresados exitosos es 52.67. Se observa que el número de profesores de tiempo completo exhibe una notable variación en las escuelas de la muestra, con una media de 32.64, cifra que parece bastante razonable. Con respecto a la creación de conocimiento, el claustro docente de las escuelas de negocios ha generado una media de 22.13 artículos en publicaciones indexadas en el SSCI y 20.49 libros en el periodo de análisis. Es interesante observar que, en promedio, ambas cifras son similares, pese a que podría suponerse que una autoría de un libro involucra mayor trabajo. Quizás el elevado valor del número de libros publicados podría sugerir que se privilegia la publicación de material orientado a un público profesional más que a una audiencia académica.

Cuadro 1
Estadísticas de las variables

| Variable | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|---|--------|--------|-------|---------------------|
| Índice de egresados exitosos | 0 | 100 | 52.67 | 24.72 |
| Nro. de prof. tiempo comp. | 0 | 111 | 32.64 | 20.29 |
| Porcentaje de prof. tiempo comp. con doctorado | 0 | 100 | 70.99 | 25.13 |
| Nro. de artículos en publicaciones indexadas en el SSCI | 0 | 202 | 22.13 | 37.14 |
| Nro. de libros publicados | 0 | 119 | 20.49 | 20.98 |

Notas: n = 136

Si bien un estudio empírico de las características de las escuelas de negocios latinoamericanas excede el marco del presente estudio, al menos los datos de la muestra brindan información comparativa de carácter general que puede resultar de interés. A tal efecto, el cuadro 2 presenta las medias de la producción de artículos y libros, el número de profesores de tiempo completo y el índice de egresados exitosos de las escuelas de negocios según el país de su sede. Esto pone de mani-

fiesto la notable heterogeneidad existente entre escuelas de negocios en la región. Además, cabe señalar que dentro de un mismo país, cuando hay más de una institución en la muestra, la heterogeneidad es también importante. La segunda columna del cuadro indica el número de escuelas de negocios de cada país, mientras que la tercera presenta el número de observaciones en el panel. En términos del nivel de graduados exitosos, de acuerdo con el índice que tomamos como nuestra variable dependiente, se destacan las escuelas de negocios de Costa Rica, Ecuador, Venezuela y Brasil. La producción de libros por escuela de negocios aparece liderada por Brasil, Perú, Costa Rica y Colombia. En materia de producción de artículos en revistas indexadas en el SSCI, la mayor productividad promedio es exhibida por escuelas de negocios de Chile, Costa Rica, México y Argentina. Por último, los países que tienen un mayor número de profesores de tiempo completo en sus escuelas de negocios son Brasil, Costa Rica, Perú, México y Venezuela.

Cuadro 2
Información por países

| País | n | obs. | Nro. prof. tiem. comp. | Nro. art. publs. SSCI | Nro. libros | Ind. egres. exitosos |
|------------|----|------|------------------------|-----------------------|-------------|----------------------|
| Argentina | 6 | 17 | 30.42 | 23.12 | 15.65 | 52.4 |
| Bolivia | 1 | 3 | 4.67 | 0 | 2.33 | 41.37 |
| Brasil | 6 | 16 | 42.63 | 17.5 | 41.5 | 59.24 |
| Chile | 11 | 31 | 34.35 | 39.06 | 11.84 | 56.05 |
| Colombia | 5 | 14 | 34.07 | 9.5 | 24.71 | 53.43 |
| Costa Rica | 1 | 3 | 41.33 | 38.33 | 39.67 | 66.7 |
| Ecuador | 2 | 6 | 11.5 | 2.83 | 8.5 | 61.13 |
| México | 10 | 25 | 35 | 26 | 18.64 | 44.49 |
| Panamá | 1 | 2 | 18 | 0 | 11 | 39.5 |
| Perú | 6 | 10 | 36.7 | 13.7 | 36 | 49.8 |
| Paraguay | 1 | 3 | 12.33 | 0 | 5 | 39.07 |
| Uruguay | 1 | 3 | 23.67 | 4 | 9.33 | 52.67 |
| Venezuela | 1 | 3 | 35 | 20.33 | 25.33 | 61.03 |

Los resultados del análisis de correlación simple se exhiben en el cuadro 3 que permite apreciar diversas relaciones bivariadas interesantes. Por lo que respecta a los coeficientes de correlación con el nivel de egresados exitosos, la variable con una asociación más alta es la producción de artículos académicos con una correlación positiva de 0.47. En segundo término sigue la variable que mide la calidad de la planta docente (porcentaje de doctores sobre el total de profesores de tiempo completo) con 0.36. El número de profesores de tiempo completo y la producción

de libros también muestran una asociación positiva, pero más débil con coeficientes de 0.19 y 0.22, respectivamente. Es importante puntualizar que también se han analizado los diagramas de dispersión para descubrir si puede presentarse algún patrón no lineal en las asociaciones bivariadas, pero no se ha observado ninguno.

Otros resultados importantes son los niveles de asociación entre el número de profesores de tiempo completo y las publicaciones de artículos (0.56) y libros (0.49). Similarmente, el porcentaje de profesores con doctorado dentro de la planta docente de tiempo completo se relaciona en forma positiva con la creación de conocimiento difundido a través tanto de artículos académicos (0.53) como de libros (0.40). Esto no debe resultar sorprendente, ya que la función central de una planta docente con dedicación plena y adecuada formación académica es la generación de conocimiento en su respectiva disciplina. Los efectos de las variables ficticias nacionales se omiten en este análisis de correlaciones simples, pero no hay niveles de asociación destacables (en ningún caso se observan valores del coeficiente de correlación de Pearson superiores a 0.30).

Cuadro 3
Correlaciones simples (coeficiente de Pearson)

| Variable | Egresados exitosos | Nro. prof. tiempo comp. | Porcent. prof. tiempo comp. con doctorado | Ln. nro. arts. en publics. ind. SSCI | Ln. nro. de libros |
|---|--------------------|-------------------------|---|--------------------------------------|--------------------|
| Egresados exitosos | 1 | 0.19 | 0.36 | 0.47 | 0.22 |
| Nro. prof. tiempo comp. | | 1 | 0.27 | 0.56 | 0.49 |
| Porcent. prof. tiempo comp. con doctorado | | | 1 | 0.53 | 0.40 |
| Ln. nro. arts. en publics. ind. SSCI | | | | 1 | 0.46 |
| Ln. nro. de libros | | | | | 1 |

Notas: Variables ficticias (*dummies*) nacionales omitidas

Obs. = 136

Debido a que el análisis de correlación bivariante es una herramienta limitada para abordar el entendimiento de fenómenos complejos, es necesario examinar cómo influyen en conjunto las diversas variables que presumiblemente pueden relacionarse con el fenómeno o la dimensión de interés. Para tal efecto, se ha efectuado un análisis de regresión múltiple de panel con efectos aleatorios porque la comparación entre los resultados con panel de efectos fijos (no informados aquí, pero

similares) mediante el Test de Hausman demostró que esta última forma de estimar los modelos no era la más apropiada. La estimación de los coeficientes de las variables independientes se ha realizado con el programa Stata 10, utilizando errores estándar robustos para controlar potenciales problemas de heterocedasticidad.

Los resultados se ofrecen en el cuadro 4. En los cuatro modelos presentados, el test de χ^2 de Wald tiene alta significatividad estadística ($p < 0.001$), indicando un buen ajuste de los mismos a los datos. El modelo 1 incluye como únicas variables independientes las correspondientes a la creación de conocimiento: número de artículos en publicaciones indexadas en el SSCI y número de libros (en ambos casos en logaritmos naturales). Las publicaciones en revistas científicas indexadas en el SSCI tienen un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre el nivel de graduados exitosos. Por estar expresada esta variable independiente en forma de logaritmos naturales, el coeficiente de la misma se interpreta como la respuesta de la variable dependiente a un incremento multiplicativo en la primera. En términos numéricos, por ejemplo, si una escuela de negocios aumentase su producción de artículos en un 50%, su índice de egresados exitosos se elevaría en 3.30 puntos (lo que surge de multiplicar el logaritmo natural de 1.50 por el coeficiente 8.139). Las publicaciones de libros también exhiben un efecto positivo, pero el mismo carece de significatividad estadística (lo que significa que no podemos demostrar estadísticamente que dicho coeficiente sea distinto a cero, de acuerdo con la prueba z provista por la salida del programa).

En dicho cuadro se puede observar que el modelo 2 incorpora las variables ficticias nacionales (*dummies*) al anterior, controlando posibles efectos contextuales diferenciales sobre las distintas escuelas de negocios. La categoría base es Brasil, por lo cual los coeficientes de las variables *dummy* nacionales expresan la mayor propensión a tener egresados exitosos en relación con dicho país. Ninguna de ellas tiene un efecto estadísticamente significativo. Ello se debe al elevado valor de la desviación estándar respecto a los coeficientes respectivos, lo que posiblemente obedezca a que la mayor parte de los países tienen un número bajo de escuelas de negocios en la muestra, lo que dificulta lograr resultados significativos para las variables *dummy* nacionales. Por otra parte, se mantienen el efecto positivo y la significatividad estadística de la variable producción de artículos académicos, en tanto que el coeficiente de la producción de libros se vuelve negativo, aunque nuevamente sin relevancia estadística.

Cuadro 4
Análisis de panel con efectos aleatorios (2009-2011)
Variable dependiente: índice de egresados exitosos

| Variables independientes | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Constante | 35.890 (6.028) | 39.784 (11.930) | 30.111 (7.861) | 33.279 (11.359) |
| Ln. arts. en publics. SSCI | 8.139 *** (1.606) | 9.550 *** (1.758) | 7.993 *** (1.870) | 8.397 *** (2.115) |
| Ln. libros | 0.043 (2.464) | -0.948 (2.848) | 0.252 (2.702) | -1.411 (3.053) |
| Nro. prof. dedic. comp. | | | -0.189 (0.148) | -0.156 (0.160) |
| Porcent. prof. dedic. comp. con doctorado | | | 0.166 (0.115) | 0.240 ** (0.123) |
| Argentina | | -5.188 (12.040) | | -4.800 (10.518) |
| México | | | -13.014 (10.111) | -16.420 * (8.667) |
| Chile | | -7.392 (10.346) | | -8.399 (8.807) |
| Perú | | -3.968 (11.598) | | -3.610 (10.102) |
| Uruguay | | 3.932 (18.173) | | 2.947 (15.846) |
| Paraguay | | 0.753 (19.574) | | -1.268 (19.063) |
| Panamá | | 1.984 (38.002) | | -8.873 (36.538) |
| Costa Rica | | -4.101 (17.856) | | -7.760 (15.947) |
| Bolivia | | 2.240 (24.959) | | -12.886 (25.567) |
| Ecuador | | 14.966 (16.997) | | 11.744 (17.040) |
| Colombia | | 0.285 (10.618) | | -1.087 (9.342) |
| Venezuela | | -4.041 (9.459) | | -10.210 (7.987) |
| χ^2 | 35.49 ** | 50.12 ** | 43.89 ** | 62.15 ** |

Notas: observaciones = 136, unidades: 52 errores estándar robustos entre paréntesis

(*) significatividad estadística con $p < 0.10$

(**) significatividad estadística con $p < 0.05$

(***) significatividad estadística con $p < 0.001$

Los resultados de los modelos 1 y 2 apoyan la hipótesis 1 y, además, resulta interesante porque, contrariamente a lo que podría suponerse, el conocimiento presumiblemente más útil, transmitido a través de libros que en su mayoría son textos o material destinado a una audiencia profesional (las monografías en administración son escasas en el medio latinoamericano), carece de relevancia estadística, mientras que el conocimiento cuya audiencia es la comunidad científica (artículos en revistas con arbitraje) sí muestra un efecto significativo.

En rigor, podrían plantearse dos argumentos en términos de la relación entre creación de conocimiento y éxito de los graduados. El primero de ellos sugeriría que el conocimiento-receta, es decir, aquel de carácter más aplicado o con una relación más directa con la práctica empresarial, debería estar más correlacionado con el éxito, especialmente si se trata de conocimiento contextualizado. En este último sentido, cabría pensar en la superioridad del conocimiento local, generado por expertos nacionales, frente a las soluciones universales, ya que dichos expertos necesariamente están en mejor posición para atender y entender la relevancia de las particularidades idiosincrásicas del contexto local y/o regional. Sin embargo, este factor, que parecería mejor captado por la producción de libros, no tiene una asociación significativa con el éxito de los egresados en el análisis empírico. El segundo argumento es que los profesores que participan más activamente en la arena de la producción científica internacional están más capacitados para brindar conocimiento útil a sus estudiantes, lo cual se evidencia en el apoyo del indicador respectivo a la hipótesis 1. Si bien las quejas ante la irrelevancia práctica de la producción científica en la disciplina se han repetido a lo largo de los últimos años (Brief, 2000; Hoffman, 2004; Bennis y O'Toole, 2005), lo que se señala aquí no es que las investigaciones tengan relevancia (quizás ni siquiera sean leídas por los alumnos de los MBA). Lo importante es que la producción científica, en última instancia, puede brindar una idea apropiada del nivel de los docentes. Por otra parte, es posible que las escuelas de negocios más interesadas en ganar prestigio ejerzan mayor presión para que sus profesores publiquen en revistas académicas internacionales, adoptando por isomorfismo mimético; es decir, imitando para adquirir legitimidad (Di Maggio y Powell, 1983) las prácticas de sus contrapartes exitosas de Estados Unidos y Europa. De este modo, prestigio y producción científica van de la mano, independientemente de la relevancia práctica de la investigación.

Los modelos 3 y 4 incorporan las variables de tamaño y calidad de la planta docente. En el modelo 3, la variable tamaño tiene signo negativo y además carece de significatividad estadística, contrariamente a lo previsto en la hipótesis 2; mientras

tanto la variable calidad de la planta docente, evaluada como la proporción de docentes con doctorado (dimensión relevante, una vez que se ha controlado el efecto del número total de docentes), sí tiene el signo positivo previsto por la hipótesis 3, aunque no apoya la misma al carecer de significatividad estadística. Las variables de creación de conocimiento mantienen los mismos efectos que en los modelos 1 y 2, lo que favorece la hipótesis 1 en lo atinente a la importancia de la creación de conocimiento mediante la publicación de artículos científicos. El agregado de las *dummies* nacionales en el modelo 4 introduce algunos cambios. La variable calidad de la planta docente adquiere significatividad estadística ($p < 0.05$), apoyando la hipótesis 3. Las variables *dummy* no agregan gran información, careciendo de relevancia estadística, excepto el caso de México con un coeficiente con signo negativo y un moderado nivel de significatividad estadística ($p < 0.10$), lo cual indicaría que el nivel de los graduados exitosos de sus escuelas de negocios ha sido menor que el de Brasil (país que es la categoría base de comparación) en el periodo de análisis. Los resultados más importantes del modelo 4 son la validez de la hipótesis 1 con la creación de conocimiento en publicaciones académicas y el apoyo a la hipótesis 3, que sugiere la importancia de tener profesores con adecuada formación doctoral para el éxito de los graduados. En este sentido, es importante destacar que la importancia del nivel de los profesores parece independiente del conocimiento que generan, el cual ha sido controlado mediante las variables pertinentes. No obstante, este hallazgo no es robusto ya que el coeficiente del porcentaje de profesores de tiempo completo con doctorado pierde significatividad estadística en el modelo 3, que no incluye las *dummies* nacionales.

Conclusiones

Este trabajo ha examinado las relaciones existentes entre las características de las escuelas de negocios latinoamericanas y la posición de sus egresados en el mundo organizacional. El principal hallazgo es la moderada asociación existente entre el nivel de producción académica de las escuelas y el éxito de sus egresados. Con los datos disponibles, no pueden identificarse exactamente los mecanismos detrás de esta vinculación, pero se proponen básicamente dos explicaciones. La primera se relaciona con el prestigio institucional. En tal sentido, parece razonable pensar que las escuelas más prestigiosas atraen a los individuos con éxito o potencial de éxito en mayor medida que aquéllas de menor renombre. Debido a que parte del prestigio de las escuelas de negocios se obtiene a partir de la generación de conocimientos en el ámbito científico (variable cuyo nivel usualmente no es muy

conocido por quienes desean estudiar en ellas), este factor contribuye al poder de atracción institucional.

La segunda explicación es que la generación efectiva de conocimiento científico está íntimamente vinculada al compromiso de las escuelas de contar con un cuerpo docente con nivel de excelencia y que dicho cuerpo docente es el que contribuye a formar egresados que triunfan en el ámbito empresarial. La capacidad para generar conocimiento está indudablemente asociada a una mayor calidad de la planta docente. Si a ello añadimos que una forma de medir la calidad docente (nivel de la formación de los profesores) también surge como una variable significativa en uno de los modelos analizados, creemos que este argumento tiene cierta validez explicativa. Pero este último hallazgo no es robusto, por lo que es más importante que se trate de profesores que generen conocimiento de carácter científico que la calidad de formación de la planta docente, como el difundido en publicaciones indexadas en el SSCI.

Las dos explicaciones, por cierto, no son mutuamente excluyentes. En definitiva, es bueno saber que la generación de conocimiento académico puede tener utilidad para las escuelas de negocios latinoamericanas o, más específicamente, para sus graduados, quienes en última instancia deben ser los que resulten más favorecidos tras el proceso pedagógico. Por último, y teniendo en cuenta la escasa relevancia que se asigna a la investigación en administración en muchos países latinoamericanos (Malaver, 2000; Montaño, 2001; Dávila, 2005), si mejorar las posibilidades de éxito profesional de los estudiantes de posgrado en la disciplina es un fin considerado útil, sería deseable contar con un mayor compromiso por parte del sector público en la financiación de investigaciones cuyos resultados puedan difundirse en la arena internacional del conocimiento científico. Indudablemente, esto podría beneficiar tanto a futuros egresados de programas de posgrado de instituciones privadas o públicas como, en última instancia, a las organizaciones que les darán empleo.

Referencias

Álvarez, J.L., A. Enrione y C. Mazza (1997). Legitimation and integration through dependency: graduate business education in Latin America. *Organization* 4 (4): 564-581.

América Economía (2009). Especial: Las mejores escuelas de negocios de América Latina. *América Economía*, junio (376): 38-39.

América Economía (2010). *Ranking 2010 MBA*. *América Economía*, junio (388): 26-27.

América Economía (2011a). *Ranking 2011 MBA*. *América Economía*, mayo (399): 32-33.

América Economía (2011b). Metodología *ranking MBA* 2011. *América Economía*, mayo (399): 49.

Anderson, D. (1987). *Management education in developing countries: the Brazilian experience*. Boulder: Westview Press.

Bennis, W. y J. O'Toole (2005). How business schools lost their way. *Harvard Business Review* 83 (5): 96-104.

Brief, A. (2000). Still servants of power. *Journal of Management Inquiry* 9 (4): 342-351.

Burrell, G. (1989). The absent centre: The neglect of philosophy in Anglo-American management theory. *Human Systems Management* 8 (4): 307-312.

Dávila, C. (1991). The evolution of management education in Latin America. *Journal of Management Development* 10 (6): 22-31.

_____ (2005). Generación de conocimiento administrativo en América Latina: ¿realidad, necesidad o utopía? G. Calderón Hernández y G. Castaño Duque, eds. *Investigación en Administración en América Latina: Evolución y resultados*. Universidad Nacional de Colombia: 39-47.

DiMaggio, P. y W. Powell (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48 (2): 147-160.

Drnevich, P., C. Armstrong, T. Crook y R. Crook (2011). Do research and education matter to business school rankings? *International Journal of Management in Education* 5 (2/3): 169-187.

Engwall, L. (2007). The anatomy of business education. *Scandinavian Journal of Management* 23 (1): 4-35.

Financial Times (2010). Executive MBA Ranking 2010. *Business Education*. Disponible en: <http://www.ft.com/cms/df604b4e-dc22-11df-a9a4-00144feabdc0.pdf>

Friga, P., R. Bettis y R. Sullivan (2003). Changes in graduate management education and new business school strategies for the 21st century. *Academy of Management Learning and Education* 2 (3): 233-249.

Furusten, S. (1999). *Popular management books: How they are made and what they mean for organisations*. London: Routledge.

Hoffman, A. (2004). Reconsidering the role of the practical theorist: on (re)connecting theory to practice in organization theory. *Strategic Organization* 2 (2): 213-222.

Malaver, F. (2000). La investigación en gestión empresarial. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración* (23): 62-77.

Martins, C. (1989). Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983). *Ciência e Cultura* 41 (7): 663-676.

Mitra, D. y P. Golder (2008). Does academic research help or hurt MBA programs? *Journal of Marketing* 72 (1): 31-49.

Montaño, L. (2001). Dilemas y desafíos de la investigación en administración en México. *Contaduría y Administración* (202): 21-28.

Morgeson, F. y J. Nahrgang (2008). Same as it ever was: Recognizing stability in the Business Week rankings. *Academy of Management Learning and Education* 7 (1): 26-41.

O'Brien, J., P. Drnevich, R. Crook y C. Armstrong (2010). Does business school research add economic value for students? *Academy of Management Learning and Education* 9 (4): 638-651.

Pfeffer, J. y C. Fong, C. (2002). The end of business schools? Less success than meets the eye. *Academy of Management Learning and Education* 1 (1): 3-9.

Rindova, V., I. Williamson, A. Petkova y J. Sever (2005). Being good or being known: An empirical examination of the dimensions, antecedents, and consequences of organizational reputation. *Academy of Management Journal* 48 (6): 1033-1049.

Rivera-Caminoa, J. y L. Gómez (2006). Management education in Ibero-America: An exploratory analysis and perspective. *Journal of World Business* 41 (3): 205-220.

Safón, V. (2007). Factors that influence recruiters' choice of b-schools and their MBA graduates: Evidence and implications for B-schools. *Academy of Management Learning and Education* 6 (2): 217-233.

Schleef, D. (2006). *Managing elites: Professional socialization in law and business Schools*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Torre, J. de la (2000). Carrera académica en escuelas latinoamericanas de gerencia: retos y opciones. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración* (23): 15-27.

Wedlin, L. (2006). *Ranking business schools: Forming fields, identities and boundaries in international management education*. Cheltenham: Edward Elgar.

Wellman, M., M. Gowan y S. White (2006). MBA degree and school tier as human capital: Comparative study of MBA and non-MBA career success. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*: J11-J16.

Zapata, A., G. Murillo y J. Martínez (2006). *Organización y management: naturaleza, objeto, método, investigación y enseñanza*. Cali: Universidad del Valle.

(A)