



P RODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LAS UNIVERSIDADES*

Knowledge generation in universities

Beatriz Helena Amador Lesmes**

*El artículo se encuentra enmarcado dentro de la tesis en el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle en la línea de investigación de educación, lenguaje y comunicación.

**Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Bogotá – Colombia, E-mail: beatriz.amador.l@gmail.com; beatriz.amador@unad.edu.co

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2017

Fecha de aceptación: 24 de abril de 2018

Cómo Referenciar / How to cite

Amador-Lesmes, B. H. (2018). Producción de conocimiento en las universidades. *trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(19), 27-43.

Resumen: en este artículo se presenta la revisión de estudios realizados en México, Venezuela, Colombia, España, Chile, Ecuador, Argentina, Brasil y Perú, sobre la producción de conocimiento en la universidad. Esta revisión se hizo con el fin de analizar las conceptualizaciones utilizadas, planteamientos críticos y la incidencia de las tendencias en las políticas públicas relacionadas con la producción de conocimiento en los sistemas de evaluación del profesor universitario. Para ello, se realizó un análisis de contenido de artículos de reflexión e investigación, en los cuales se reconocen distintos modos y concepciones sobre la producción de conocimiento, las principales implicaciones de las tendencias en las políticas públicas en el rol del profesor universitario como productor de conocimiento y algunas propuestas, las cuales permitieron plantear aperturas, tensiones, vacíos y proyecciones para futuras investigaciones relacionadas con el tema.

Palabras clave: producción de conocimiento; universidad; profesor de universidad; política pública; investigación.

Abstract: This paper presents a review of studies conducted in Mexico, Venezuela, Colombia, Spain, Chile, Ecuador, Argentina, Brazil, and Peru about knowledge generation in different universities. The aim is to analyze conceptualizations, criticism, and the influence of public policy trends regarding knowledge generation on the evaluation systems of university professors. Therefore, the content of reflection and research articles was examined to identify different methods and ideas about knowledge generation and the main implications of public policy trends for the role of university professors as creators of knowledge. This analysis also revealed some proposals that enabled to suggest furthering, tensions, gaps, and plans for future research in the field.

Keywords: knowledge generation; university; university professor; public policy; research.

INTRODUCCIÓN

Estudiar la producción de conocimiento en la universidad ha sido interés de distintos académicos en los últimos años, dado el valor que ha cobrado en el posicionamiento y prestigio de las instituciones a nivel nacional e internacional, y por las formas y procedimientos que las condicionan. Este artículo surge en el marco de mi investigación doctoral, y responde al propósito particular de comprender la forma en que se concibe la producción de conocimiento en la universidad, las tensiones existentes y las posibilidades emergentes; para ello se analizaron artículos publicados en los últimos diez años en países de Iberoamérica, tales como: España, México, Brasil, Chile, Argentina, Venezuela, Perú, Colombia y Ecuador. Para su elaboración, se revisaron investigaciones en las que se aborda la producción de conocimiento en la universidad, se presentan los fundamentos teóricos, las consideraciones sobre las políticas públicas existentes y se analiza el rol del profesor universitario como productor de conocimiento.

METODOLOGÍA

Para la elaboración del artículo se seleccionaron 50 trabajos científicos publicados en la última década, cuya característica más relevante es que corresponden a investigaciones publicadas a través de artículos de revisión, reflexión e investigación,

lo mismo que a tesis de maestría y doctorado, ubicadas en bases de datos especializadas (Elsevier, Redalyc, Scielo, Dialnet, Clacso, Teseo, Rekseef, Eric y Base). La información obtenida se sistematizó mediante fichas de análisis de los problemas, objetivos, tipos de investigación y conclusiones. Del análisis de contenido surgieron los siguientes niveles categoriales: la incidencia de las políticas públicas en la producción de conocimiento en las universidades, el rol del profesor universitario como productor de conocimiento, la relación entre las políticas de producción de conocimiento y los sistemas de evaluación docente en las universidades. A partir de estas categorías, se lograron identificar elementos para la formulación de propuestas ante el panorama de regulación que restringe y condiciona a los académicos universitarios de hoy.

Para la realización de esta revisión, se analizaron artículos publicados y provenientes de nueve países, en su gran mayoría de Colombia, México, España, Venezuela y Argentina, y en una proporción menor de Chile, Brasil, Ecuador y Perú, como se puede ver en la Tabla 1. Los artículos analizados para la elaboración de este artículo permiten constatar la importancia de estudiar esta problemática para los profesores universitarios en el contexto iberoamericano, especialmente desde las ciencias sociales y humanas, en donde la regulación existente condiciona la forma, los procesos y los resultados de las investigaciones.

Tabla 1. País de publicación y de origen de los artículos consultados

PAÍS DE PUBLICACIÓN	Nº	PAÍS DE ORIGEN	Nº
COLOMBIA	11	COLOMBIA	10
MÉXICO	10	MÉXICO	10
ESPAÑA	8	ESPAÑA	9
VENEZUELA	9	VENEZUELA	8
ARGENTINA	5	ARGENTINA	8
CHILE	3	CHILE	2
BRASIL	2	BRASIL	1
ECUADOR	1	ECUADOR	1
PERÚ	1	PERÚ	1
TOTAL	50	TOTAL	50

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Construcciones conceptuales para abordar la producción de conocimiento

Al final de la década de 1990, y a comienzos del presente siglo, surgieron categorías conceptuales para comprender la forma en que se produce conocimiento, dentro de ellas se encuentran las siguientes: «modos de producción de conocimiento» (Gibbons, 1997), «ciencia posacadémica» (Ziman, 2002), «capitalismo académico» (Slaughter y Leslie, 2001), «ciencia posnormal» (Funtowicz y Ravetz, 2007) y «triple hélice» (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000), que permite comprender las relaciones entre universidad, ciencia y sociedad (Rodríguez, Lárraga, Acuña, Mora y Medina, 2013).

A continuación, se abordarán las que son más recurrentes en los estudios analizados. La categoría «modo de producción de conocimiento» es la más empleada para referirse al tipo y a la forma en que se produce el conocimiento, el contexto en el que tiene incidencia, la forma como se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce (Gibbons, 1997, p. 7).

El «modo» sirve para distinguir lo tradicional y lo nuevo en la producción de conocimiento, y para ello se plantean los modos 1 y 2, categorías que respaldan los estudios de Rodríguez (2013), Torres, Ángel y Cruz (2015), Carreño (2013), Natenzon, Hidalgo, Agunin (2010), Rincón (2008), Martínez-Gómez (2009), Ricci (2015) y Takayanagui (2014), quienes retoman los modos de producción de conocimiento y plantean que la propuesta de Gibbons es polémica y ha generado la aparición de una serie de estudios con visiones críticas y alternativas al modo 2, las cuales se están agrupando bajo la denominación de modo 3 de producción de conocimiento (Acosta, 2013). Cabe señalar que el modo 1 se refiere a investigaciones de carácter disciplinar, y el modo 2 se enfoca en la utilidad del conocimiento para los distintos actores involucrados en su producción.

Comparto con Acosta (2013) que se está conformando una nueva corriente sobre el modo 3 de producción de conocimiento, la cual se distancia de los modos 1 y 2 porque privilegia contextos de aplicación que implican la solución de problemas sociales y busca empoderar a las comunidades por encima del sector productivo. Por su parte, los modos 1 y 2 de producción de conocimiento terminan obedeciendo a los intereses del sector productivo y del mercado y, por tanto, limitan la investigación y la producción de conocimiento a determinados intereses. De ahí que muchos investigadores tomen distancia de esta concepción de Gibbons (1997) y otros, estudien la producción de conocimiento no desde modos sino desde otras ontologías y epistemologías para la producción de conocimiento orientadas a fundamentar prácticas colectivas que impacten a las comunidades.

Sánchez-Rodríguez, Lladó, Guzmán, Pérez, Guzmán, J. y Gómez (2013) y Rincón (2008), plantean que en el modo 2, la producción de conocimiento se basa en la generación de redes, en el trabajo transdisciplinar, heterárquico y heterogéneo, en el que se privilegian las relaciones horizontales. Aquí la academia pasa de ser una actividad profesional a tener características comunitarias. Por su parte, Cruz y Torres (2015) retoman a Gibbons (1997) y analizan que en las dinámicas de investigación en redes predomina el modo 1, y que del modo 2 solo se puede evidenciar la responsabilidad y reflexividad colectiva y proponen el uso de otros medios para la difusión del conocimiento, en el cual se involucren las tecnologías, pues su uso aún es muy limitado y se restringe a la publicación de artículos o de libros. Respecto al modo 2 de producción de conocimiento, Natenzon, Hidalgo y Agunin (2010) analizan una experiencia de trabajo de investigadores en redes interdisciplinarias, en la cual se resaltan las relaciones de cooperación y confianza mutuas entre los integrantes de un grupo de investigación para resolver problemas complejos e interdisciplinarios. Con lo anterior, podemos ver que los modos 1 y 2, que propone Gibbons, conminan a las universidades a generar

relaciones con agentes heterogéneos, como la empresa y la industria y finalmente pasan del mundo académico a un ambiente tecnoeconómico (Naishtat, 2008, p. 38). En contraposición a ello, se encuentran corrientes que plantean otras formas de producción de conocimiento por fuera de las relaciones de intercambio económico.

Para Rafaela (2015) es necesario reconocer la perspectiva epistemológica que subyace a una investigación, la cual se entiende como la cosmovisión del investigador, que caracteriza su postura epistemológica y a la vez su posicionamiento político. Por otro lado, Alviárez & Pérez (2008) proponen la necesidad de transformar la manera en que se produce conocimiento actualmente y de darle prioridad al diálogo, a la argumentación y al consenso, con una actitud sensible ante las opiniones distintas a lo que él denomina «desecamiento de la sensibilidad cultural» (2008). Por su parte, Mora plantea la necesidad de generar cambios que permitan aprender a vivir con la diversidad de perspectivas, con la relatividad de las teorías y la interpretación múltiple de la información (Mora, 2014, p. 164) que posibilite la generación de discursos propios.

Otro concepto empleado para abordar la producción de conocimiento, desde una mirada latinoamericana y con un enfoque crítico, es el de González-Cardona (2016), quien propone la categoría de «Capitalismo académico colonial», construido a partir del «capitalismo académico» de Slaughter y Leslie (1997), y de los estudios sobre colonialidad, para abordar de manera específica lo que ha pasado en la educación superior en América Latina: el rompimiento de las fronteras geográficas y epistemológicas del conocimiento en función de la internacionalización, lo inter y lo transdisciplinar, la vinculación de lo educativo con lo productivo, la formación de los investigadores para promover la apropiación, la aplicación de la producción de conocimiento útil y la consolidación de sistemas nacionales de evaluación y control de la investigación, lo cual genera cambios en los

procesos de subjetivación. González-Cardona, considera que el capitalismo es una intencionalidad discursiva, la cual:

ha repercutido en tres amplios ámbitos: a) las concepciones y dinámicas sobre la universidad constituidas a lo largo de los procesos de modernización; b) las formas en que se produce y legitima el saber; y c) las prácticas de quienes materializan la producción, apropiación y circulación del conocimiento (2016, p. 4).

La referencia a los modos en que ha incidido la lógica capitalista en la universidad, es determinante para entender la forma que han cobrado las políticas que se formulan en torno a ella. Aguirre (2016) emplea el concepto «sociedades de comunicación», propuesto por la UNESCO en el 2005, para hacer referencia a la intervención de mediaciones lingüísticas, que se dan en el marco del postfordismo, en donde la información tiene como característica: la *hipercomplejización*, la *rapidización* y la *supervigilancia* y se amplía la brecha tecnológica entre info-ricos e info-pobres. Este modelo de producción postfordista o toyotista se caracteriza por: nuevas tecnologías automatizadas, flexibilización del sistema productivo, producción just in time, fragmentación de tareas, introducción del concepto empresa-red, flexibilización del mercado laboral, fragmentación de la negociación laboral, subcontratación, ritmo acelerado y reducción de los costos salariales (p. 38). Por su parte, Reyes-Lara (2015) caracteriza las formas en que el capitalismo se adhiere a la universidad, como una forma de gobierno basada en relaciones mercadeo-mentalizadas, en donde se incorporan paulatinamente los instrumentos del mercado y se genera un desplazamiento del blanco del poder para favorecer el intercambio.

Otro concepto utilizado para discutir los sistemas de producción de conocimiento en la actualidad y su centralidad en el capitalismo es el de «capitalismo cognitivo», el cual cuestiona el concepto de sociedad de la información por ser demasiado vago para denominar la forma en que se produce

conocimiento en la actualidad, pues deja de lado su carácter capitalista para mostrar sociedades libres y neutrales, sin distinciones de clase, sin relaciones de dominación y concibe la circulación de la información y el conocimiento como resultado de un proceso de evolución (Galcerán, 2007, p. 87). Un proceso que se presume objetivo, cuyas intenciones se reflejan en las políticas públicas existentes para la producción de conocimiento.

Las políticas públicas en la producción del conocimiento

Las formas en las que se produce conocimiento en la universidad de hoy, responden a una serie de políticas internacionales que los países asumen para ingresar en el mercado internacional de la educación universitaria. En los estudios revisados, se encuentra que las políticas públicas son determinantes frente al problema de la producción de conocimiento, y en el caso colombiano, le apuestan a la promoción de las áreas que generen conocimiento útil. Así se plantea en el modelo de medición del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia -en adelante Colciencias-, en el que se encuentra una disminución progresiva del apoyo en áreas como las humanidades y las ciencias sociales, y que se favorecen las ciencias básicas, como promotoras de la innovación y el desarrollo económico del país, lo que se evidencia en la asignación de recursos para proyectos de investigación. En el 2015 «el 77 % se asignaron en su orden a los programas nacionales de CTei de salud (30 %), ciencias básicas (22 %), ingenierías (14 %) y agropecuarias (11 %). El 23 % restante se asignó a los programas de ambiente, biodiversidad y hábitat (8 %), mar y recursos hidrobiológicos (5 %), geociencias (4 %), energía y minería (2 %), humanas, sociales y educación (2 %), y TiC (2 %)» (Rodríguez-Sánchez, 2017, p. 14, como se citó en Colciencias, 2016).

En Brasil también se da la desfinanciación de la universidad, como efecto de la mercantilización con el fin de que la institución gestione recursos

a través de proyectos en los que se generen productos que sean patentables y comercializables, así lo plantean Silva-Júnior, João-dos Reis, Schugurensky y Borges-de Araujo (2015), quienes analizan los efectos de las leyes de derechos de autor de Estados Unidos: la Ley de Patentes y Licenciamientos -Bayh-Dole Act de 1980 y el Competes Act de 2007: «reforzó el proceso de mercantilización del conocimiento y alteró las funciones social y política de la universidad, produciendo una nueva cultura académica orientada por objetivos económicos» (p. 165), esta lógica se incorporó en Brasil en los inicios del siglo XXI, y se ha ido extendiendo paulatinamente en los distintos países de América Latina.

Esta concepción sobre el modo en que interviene la lógica del mercado global en la educación, también la desarrollan Mancebo, Araujo y Martins (2015), y encuentran que el aumento de la cobertura en el Brasil es un reflejo de la mercantilización de las instituciones de educación superior, como ejemplo de ello muestran que el Programa de Apoyo al Plan de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), promueve la masificación y la flexibilización de cursos, lo que genera un aumento del trabajo de los profesores y el incremento de estrategias para la sustitución tecnológica, como se da en la educación a distancia. De este modo, los autores concluyen cómo la lógica capitalista se va incorporando en el sistema educativo, lo que implica una pérdida gradual del carácter público de la educación, que permite evidenciar tanto las políticas de comercialización en la economía global como las desigualdades existentes entre las naciones y al interior de ellas (Galcerán, 2007).

Para los anteriores autores, es claro que las políticas que regulan la educación y la producción de conocimiento obedecen a las exigencias de la globalización, lo que desestimula la inversión de los gobiernos en la investigación. Pérez-Cázares (2013) analiza la falta de estímulos en Venezuela para la producción de conocimiento y plantea la

necesidad de cambiar las políticas públicas para invertir en ciencia e investigación, con el fin de generar un desarrollo social, político y económico de la región.

Las políticas de medición de la producción académica son el reflejo de la incorporación de un régimen que contribuye a fortalecer la forma mercado dentro de las instituciones de educación superior. Una de estas políticas es el régimen categorial y la producción de conocimiento en la universidad, otras corresponden a las políticas de estímulos de publicación y al Factor de Impacto, el cual se mide por el índice de citación de las publicaciones académicas (Cortés, 2008).

Algunas investigaciones plantean que uno de los factores que reduce el compromiso social y cultural de las universidades, tiene que ver con la crisis de la producción de conocimiento motivada por la adopción de políticas de estímulos de publicación, que condiciona los temas a indagar y el quehacer de los profesores, así lo plantea Quintanilla (2008), para quien es necesario que existan formadores que lleven a los estudiantes más allá de las formas tradicionales del pensamiento lineal, causal, explicativo y clasificatorio. Así mismo, el autor plantea que la consigna *publish or perish* (publicar o perecer) se ha convertido en un condicionamiento del quehacer del docente universitario, y muestra que es una característica de los países neoliberales o imperialistas y del neoinstitucionalismo como lo llaman Gonzales y Núñez (2014), lógica que se ha asumido en el contexto internacional.

Con las clasificaciones que se realizan a través de los índices de citación, indexación o categorización se amplían las brechas entre los países productores de conocimiento y los que no lo son, lo cual invisibiliza a las distintas formas de producción y amplía la frontera entre el saber validado y legitimado por la tradición y el saber emergente, así como también se excluye a quienes no producen del mismo modo y se privilegia la investigación

basada en la evidencia, para Rodríguez Romero, esto obedece a políticas que:

Son impulsadas por la ambición de control y disciplina del cuerpo social que tienen los gobiernos neoliberales, que se sirven de la reforma de la educación y del control de la investigación para expandir nuevas formas de regulación social organizadas en torno a la competitividad (2015, p. 46).

Para continuar con las críticas a esta forma de actuar de la universidad, Martín Valdunciel (2014), plantea que las instituciones han tenido grandes cambios generados por el capitalismo, pues se encuentran en un sistema mercantilizado, el cual terminan reproduciendo. En la literatura crítica que analiza la autora muestra que se da una respuesta a los reclamos estudiantiles y que denuncian la intervención de lo público, y hace referencia a los textos pedagogía de la deuda y a la Universidad Nómada, como dos escritos clave para plantear que no se trata de cambiar la universidad actual sino de pensar en una distinta.

Mientras tanto, para otros autores no se trata de la creación de una nueva institución, sino de comprender los cambios a los que se ha visto sometida la universidad desde los años 80 (Juarros, 2005), que exigen el establecimiento de relaciones con el sector empresarial y la ubican en condiciones de competencia. Para Juarros, la relación entre universidad y empresa genera un incremento en la investigación aplicada, un detrimento de la investigación básica y la generación de un modelo de ciencia enfocado a la aplicación comercial del conocimiento a través de lo cual prevalece la perspectiva empresarial sobre la académica. Por su parte, González-Cardona (2016) lo plantea como el paso de la universidad ilustrada a la universidad investigadora, que se concibe como la *empresarialización* de la universidad o, como lo denomina Galcerán (2007), la universidad-empresa.

Lo anterior, se ve reflejado en los distintos regímenes de categorización de la productividad académica de las universidades, en donde el Factor de Impacto

-FI- es determinante para entrar en este sistema de competencia. Juarros (2005) lo cuestiona y plantea que el FI se determina por el número de citas de los artículos y propone la necesidad de incluir otros indicadores, por fuera de los bibliométricos, para valorar la producción de conocimiento, como lo puede ser la inversión destinada a investigación y desarrollo, el Producto Interno Bruto del país, la población económicamente activa y el número de investigadores existentes.

Además de la exigencia de ingresar en un régimen categorial, en donde se mide la calidad por el FI, también se ha restringido la publicación del conocimiento a ISI (Institute of Scientific Information) (Juarros, 2005) -lo que en 2016 se convirtió en Clarivate Analytics-, con lo cual se genera una dificultad a la hora de aplicar el conocimiento a nivel local, o de ampliar los recursos de apoyo a la docencia. Por ello, el autor propone la generación de redes y el acceso a recursos libres para la creación de una masa crítica virtual, de allí la importancia de que los docentes incorporen nuevas prácticas en las aulas, que permitan crear conciencia de la generación de conocimiento, que lo lleven a modificar su acción didáctica (Manzano-Kienzler, 2010).

En contraste con la discusión sobre la crisis de la valoración de la producción de conocimiento en las universidades, se encuentran investigaciones en las que se presentan las estrategias para que las revistas alcancen la indexación y tengan visibilidad en el marco internacional. Así lo plantean Medina y Turpo (2013), quienes expresan la necesidad de fomentar los procesos de indexación de revistas en las universidades, y por ello recomiendan motivar a los profesores a publicar en revistas indexadas y a los estudiantes a utilizar la indexación; así mismo plantean la necesidad de pasar del formato de tesis al de artículo y de instalar el Sistema Open Journal System (OJS) en las universidades. En el caso de esta investigación, no se cuestiona el sistema de indexación, sino que se presenta la manera en que se puede obtener la indexación como una necesidad.

Fischman (2016) presenta resultados de un proyecto de investigación respecto al FI de las publicaciones científicas y se basa en la citación que se genera en un tipo de revistas que están centralizadas en los países del Norte, en donde la producción científica es en inglés y da prioridad a las ciencias duras. Ante la publicación excesiva de información y sobre las restricciones al sistema de publicaciones indexadas presenta una alternativa, en donde los incentivos para publicar motivan la comunicación entre pares, pero no entre el investigador y otra persona (Fischman, 2016, p. 12). Así, plantea la necesidad de que las investigaciones se desarrollen en equipo, por ello es necesario pensar en la usabilidad de la investigación, es decir a quiénes puede beneficiar, y las posibilidades de acceso existentes, lo que el autor denomina «demanda ética de acceso».

Los cambios en la producción de conocimiento en la universidad, se dieron en los últimos 30 años, en donde se fortaleció la contabilidad de la excelencia como un elemento determinante de la calidad (González y Núñez, 2014). Ante esta situación, los autores sugieren implementar otros indicadores a la hora de evaluar la productividad académica como lo son el voluntariado, el compromiso social y la acción y para ello traen el ejemplo del sistema de evaluación de la productividad académica de la Universidad de Carolina¹ que tiene comités de tenencia y promoción, en los cuales se reconoce el trabajo que hace el profesor con la comunidad, lo que implica cambiar el sistema de métricas de los estímulos a los investigadores (Fischman, 2016). De igual modo, González y Núñez (2014) proponen la generación de diversas estrategias de difusión que permitan desafiar el régimen clasificatorio a partir de enfoques críticos.

Ahora bien, encontramos hasta acá cómo se da un condicionamiento de la productividad académica, que la restringe a una sola perspectiva, la cual concibe Maureira-Velásquez (2015) como el reflejo

¹ Para profundizar en el tema se puede consultar el sistema de clasificación de instituciones de educación superior: http://classifications.carnegiefoundation.org/descriptions/community_engagement.php

del enfrentamiento ante una fusión de horizontes de prácticas y discursos, por ello plantea que la producción de conocimiento se puede quedar en un círculo perverso, en la medida en que gira sobre su propio eje y se convierte en un sistema autorreferencial, que no genera nuevo conocimiento sino que se recrea él mismo, razón por la cual es necesario revisar los distintos regímenes de clasificación en contraste con las prácticas reales de los investigadores y con el impacto social de la investigación, porque de lo contrario las instituciones seguirán en el esfuerzo permanente de trabajar para tener una mejor posición en el ranking en sacrificio de las dinámicas de creación de conocimiento propio, que dé respuesta a las necesidades de los contextos.

El profesor universitario como productor de conocimiento

El papel del profesor universitario en la producción de conocimiento se ha venido transformando en los últimos años y ha generado procesos de subjetivación alrededor del régimen categorial y el sistema de estímulos y reconocimientos que tienen incidencia en aspectos como la remuneración, el escalafón docente y la carrera académica. Como ejemplo de ello, vemos cómo estos cambios se dieron desde la década de 1980 en los distintos países de América Latina, cuando el Estado asumió el rol de financiador de la investigación.

Sarthon (2013) realiza un estudio comparativo de los sistemas de evaluación docente en las universidades públicas de México, Venezuela y Argentina, los cuales se implementaron a partir de 1984, 1990 y 1994, respectivamente, y lo que encuentra es que en los sistemas de México y Argentina se evalúa al profesor universitario. En el primero se evalúa a investigadores de universidades públicas y privadas; en el segundo se evalúa solo profesores de universidades públicas, ya en Venezuela se evalúa también a innovadores e investigadores de organismos públicos y privados. En el estudio se encuentran tres elementos en común de los sistemas

de evaluación de los países estudiados: a) tienen el sistema peer-review o de evaluación por pares; b) la finalidad de la evaluación es la distribución de recursos económicos y del prestigio a través de la asignación de categorías para los investigadores; y c) ejercer control por parte del Estado sobre lo que se realiza en la universidad, lo que incide en la remuneración salarial y en los incentivos que reciben los profesores universitarios. Lo anterior, sitúa al profesor en la necesidad de enfocar su quehacer para responder a las exigencias de los sistemas de evaluación, que además de otorgar un reconocimiento al trabajo en investigación a nivel nacional, se recibe un incentivo económico por el trabajo realizado.

Este sistema de evaluación, que depende del capital, produce un sujeto determinado por la catalogación, la indexación y el factor de impacto, lógicas acumulativas y cuantitativas, que inciden en las prácticas de los profesores, sus relaciones y formas de producción para responder a las condiciones de dominación y regulación que termina rompiendo los lazos de las comunidades académicas (Bush, Olaya, Tapia-Millán, 2013).

Espinal (2006) plantea la necesidad de relacionar el profesor, la universidad y el saber para que se generen rupturas y cambios en la generación de conocimiento. Siguiendo a Derridá plantea que la universidad debe ser productora de «acontecimientos de pensamiento», y para ello es necesario mantener su autonomía, en ese contexto el profesor tiene un papel fundamental: «el compromiso del intelectual específico -el profesor- consiste en la construcción de una política de la verdad aislada de las formas hegemónicas» (Espinal, 2006, p. 106).

Para João dos Reis Silva, Schugurensky y Borges de Araujo (2015) en el siglo XXI se da un deterioro del trabajo académico por varias tendencias: la rendición de cuentas, la privatización y la comercialización. Los autores plantean la necesidad de retomar la idea de intelectual de Gramsci para

repensar el papel del profesor universitario, y afirman que: «para Gramsci, el intelectual debe estar en contacto con el segmento que organiza, sentir cómo tal segmento siente, para poder captar sus deseos y organizar los elementos de la clase fundamental que representa. Sin el intelectual no existe dirección, no hay organización y, de esta forma, no puede haber hegemonía de las clases subalternas» (2015, p. 175).

Para Vulo (2012), en la producción de saber en el mercado del conocimiento: el caso ejemplar de Chile, se muestra cómo se da una experiencia exitosa a la hora de hablar sobre la calidad del sistema educativo, este éxito radica en la incorporación de las políticas del mercado en donde la actuación del profesor universitario se encuentra condicionada y por ello plantea la necesidad de diseñar otros conceptos de calidad que contemplen la pluralidad de saberes y no la reducción del saber a la lógica del mercado en donde se pueda cumplir la labor histórica y social del profesor universitario.

Desde una perspectiva crítica, Santos-Herceg (2015) reflexiona sobre el cambio que se da en los últimos tiempos en el rol del académico y afirma que las instituciones han venido forzando poco a poco al profesor a convertirse en productor, lo que refleja la sustitución de la idea de obra por la de producto. Para el autor: «Un producto, por lo tanto, no es simplemente algo producido, sino que es algo producido por un agente económico —empresa o emprendedor— con la finalidad de ofrecerlo a un mercado y dicho producto es un medio para alcanzar una determinada finalidad» (p. 102), por esta razón el rol del académico, en su caso chileno, es la de un académico emprendedor.

Los sistemas de evaluación docente en las universidades

En las universidades, la labor de los profesores se encuentra cada vez más orientada a la evaluación supeditada a la producción académica y a la ubicación dentro del régimen categorial. Gonzáles

y Núñez (2014) estudian estas relaciones y condicionamientos de la función profesional del docente universitario y plantean que el régimen clasificatorio genera la homogenización de la producción académica, el individualismo, la competencia y la estandarización entre los miembros de una comunidad académica. Carli (2016) entiende esta problemática como una manera de opacar las historias y trayectorias institucionales, las especificidades y estilos propios de las disciplinas, y de ampliar las desigualdades en el trabajo docente.

Es así como otro de los puntos de análisis de los artículos sobre producción de conocimiento en las universidades es la evaluación docente, que se encuentra condicionada y pese a presentarse objetiva, no es neutral pues encierra intereses externos a las instituciones universitarias, ya que «la evaluación de la actividad académica se entiende como un procedimiento articulador de las agendas internacionales, los intereses institucionales y las necesidades y deseos de los profesores» (Reyes-Lara, 2015, p. 51), por lo cual se queda limitada para dar cuenta de lo que hace el docente en términos de la docencia y de la extensión.

Martínez (2009) propone la necesidad de un cambio en los sistemas de evaluación, en donde se supere el enfoque de evaluar para controlar y se dirijan al mejoramiento de la investigación. Santos-Herceg (2015) en su reflexión sobre los saberes académicos en Chile, plantea que la evaluación se ha vuelto sistemática, regular, oficial y obligatoria, lo cual se ve reflejado en la publicidad de las instituciones educativas, en donde se evidencia el condicionamiento por parte de criterios economicistas que han colonizado la actividad escritural, lo cual le quita autonomía a la producción editorial (Szpilbarg, & Saferstein, 2014).

Así pues, la evaluación docente es una de las formas de hacer seguimiento y ejercer control sobre las prácticas pedagógicas universitarias, con lo cual el docente ajusta su quehacer en relación con las

tendencias globales y las exigencias institucionales, que leen la realidad pedagógica desde indicadores, que muchas veces no permiten visibilizar lo que hace el profesor universitario.

Repensando la producción de conocimiento en la universidad

A continuación, se relacionan algunas propuestas que se han generado a partir de la necesidad de plantear otras formas de producir conocimiento en la universidad. Para González-Cardona (2016) es necesaria la auto invención del investigador –académico– intelectual, que esté del lado de la sociedad y no del mercado. Además, propone la necesidad de generar acciones colectivas como otra forma de decir, de saber, de conocer y de actuar.

Acevedo-Jaramillo, González-Arango, Zamudio-Cárdenas, Abelló-Llanos, Camacho-Pico, Gutiérrez, Barreto, Ochoa-Botero, Torres-Marín, Quintero-Muñoz, y Baeza-Lager, (2005) plantean la necesidad de realizar procesos de integración estratégica del conocimiento para que llegue a ser apropiado por alguien a través de procesos de transferencia. Takayanagui (2014) va más allá de los procesos de transferencia y plantea la necesidad de transformar las políticas públicas del sistema educativo en educación superior, a otro de producción de aprendizajes y conocimientos, en donde se cambie la forma de gestionar el saber, que supere la concepción de reproducción del conocimiento a ser un centro que promueva la generación de aprendizajes en red, que permita generar procesos de innovación social, para ello plantea la exigencia de un cambio hacia una perspectiva epistémica que articule los procesos de aprendizaje con la investigación tanto para el docente como para el estudiante, para lo cual el autor propone:

Un modelo de universidad de pertinencia e innovación social, hace referencia a una institución activa y dinámica que lidera la transición hacia una sociedad del conocimiento con justicia y bienestar común, una que asume el compromiso y

la responsabilidad de asistir e impulsar el cambio social y económico, la democracia, la paz y la sustentabilidad para un desarrollo compartido y equitativo (2014, p. 559).

Otro escenario de referencia para generar procesos de innovación es lo que se denomina *Think Thank*. Dias-Rigolin y Piumbato-Innocentini (2013) los describen como organizaciones que producen conocimiento vinculadas al Estado, cuya función es asesorar la elaboración, ejecución y validación de las políticas públicas y funciona, en el caso Brasileiro, en el IPEA (Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas), que se encuentran por fuera de la institución universitaria y pueden tener alto impacto en la toma de decisiones de un país.

Por otra parte, Petit y Peña-Cedillo (2013) plantean la necesidad de pensar la relación entre innovación y desarrollo social, y para ello proponen la elaboración de enfoques epistemológicos y axiológicos que permitan superar la perspectiva evolucionista y acumulativa de la dinámica de innovación actual, ya que generan grandes desequilibrios en la sociedad, por eso sugieren refundar los procesos de producción y reproducción de conocimiento y cuando hablan de refundación se refieren a un cambio de tipo económico, institucional, valorativo y participativo, que surja de los actores sociales y económicos emergentes para superar los intereses consumistas de la innovación actual y darle el sentido al trabajo como fuente de todo valor (p. 523). Aronson, plantea la necesidad de generar políticas investigativas que atiendan a las problemáticas sociales, que supere la indiferencia social y las exigencias de una ciencia autocontenida (2011), lo cual implica el uso de metodologías y formatos de difusión distintos al texto escrito.

En el marco de la formulación de propuestas para la producción de conocimiento, que tenga en cuenta lo comunitario, se encuentra el artículo de reflexión de Alfonso Torres (2014), quien plantea la relación de la investigación interpretativa, la investigación crítica y la investigación cualitativa crítica e investigación desde el margen, como formas de

articular la investigación con la participación social. Para el desarrollo de este tipo de investigaciones, el autor presenta once criterios, para la investigación social en donde se involucran actores sociales, y son: 1) Toma distancia de los modos de producción de conocimiento institucionalizados, 2) Una producción de conocimiento que se asume como crítica y emancipadora, 3) Una práctica investigativa localizada, 4) Una producción de conocimiento articulada a procesos organizativos y dinámicas de acción colectivas emancipadoras, 5) Una producción de conocimiento nómada, liminal que no se define ni se subordina a la lógica institucional de la investigación disciplinar, 6) Una producción de conocimiento colectiva que promueve la «participación» de los colectivos y organizaciones en las decisiones del proceso investigativo, 7) Una práctica investigativa que propicia la formación de colectivos de conocimiento, 8) Una propuesta investigativa que se relaciona críticamente con la teoría, 9) Una práctica de producción de conocimiento que promueve el diálogo de saberes, 10) Una producción de conocimiento que asume lo metodológico como una práctica flexible y 11) Una práctica de producción de conocimiento reflexiva. Torres (2014, págs 73-76).

Con esto vemos cómo algunos autores plantean la necesidad de salirse de la perspectiva institucional y de los criterios de la universidad para plantear nuevas formas de producción de conocimiento, por eso, Hernández y Restrepo (2015) en el manifiesto de la Universidad Nómada, hablan del éxodo del conocimiento de la universidad, lo que permite una nueva forma de comprensión de lo establecido, que requiere producir conocimiento de acceso abierto para su reapropiación social. Esto ya se viene percibiendo por autores como Santos-Herceg (2015) para quien existen académicos que buscan resistir a la lógica del mercado, a través de la publicación en otros formatos, en variados estilos y en medios de libre acceso.

Finalmente, se encuentra la necesidad de realizar cambios en las formas en que se incentiva, produce,

clasifica y evalúa el conocimiento en la universidad actual, lo cual repercute en cambios en la subjetividad del profesor y en las formas de regular la producción investigativa en la universidad, ya que el régimen categorial y el sistema de evaluación constriñen la actividad académica investigativa y amplían las brechas entre la universidad y la sociedad.

CONCLUSIONES

Esta revisión moderada en torno a la producción de conocimiento en algunos países del contexto iberoamericano brinda una mirada sobre los estudios elaborados por profesores universitarios acerca de la producción de conocimiento en la educación superior, y a partir de allí se derivan algunas tensiones, aperturas y proyecciones fundamentales frente al tema.

Una de las grandes tensiones encontradas, es la exigencia que tienen las instituciones de educación superior de internacionalizar la producción investigativa, razón por la cual se ven en la necesidad de cumplir con los estándares, para que sus publicaciones académicas se posicionen en inglés y en bases de datos internacionales. Esta necesidad de visibilidad y reconocimiento internacional lleva a las instituciones y a los investigadores a adaptarse a los criterios de validación de la producción investigativa y los ubica en relaciones de competencia desiguales entre los países del Sur y los países del Norte, además, se desconocen los contextos propios y las distintas formas de distribución de los recursos para investigación y genera prácticas ajenas a las tradicionales para la publicación como lo es el pago por publicar en algunas revistas internacionales.

Otra tensión encontrada es la incorporación del neoliberalismo en las políticas universitarias a partir de la década de 1980, lo cual permite comprender el estado actual y los retos en la producción de conocimiento y a la vez, plantea alternativas frente a los cambios que debe realizar la institución

universitaria para alcanzar la coherencia entre lo declarado por las instituciones de educación superior en la misión y visión, modelos pedagógicos y proyectos educativos, con el sistema de producción de conocimiento.

Una apertura derivada de esta revisión es la necesidad de ahondar sobre la relación entre producción académica, escritura y producción de conocimiento por parte de los profesores universitarios, ya que es un campo poco explorado a la hora de estudiar las formas de visibilidad y comunicación de la producción científica. De igual modo, se encuentra la necesidad de potencializar otras formas de difusión de la producción de conocimiento en la universidad, y la utilización de otros formatos y de lenguajes audiovisuales que amplíen el marco de difusión de la producción académica universitaria.

Dentro de los vacíos encontrados en la literatura revisada está la falta de reconocimiento del papel del profesor universitario dentro de la sociedad actual, así como también la ausencia de políticas de evaluación de los profesores sobre producción de conocimiento en la universidad acordes con las necesidades de las comunidades locales, con la reflexión sobre el quehacer docente, en las cuales se reconozcan aspectos como la participación comunitaria y el contexto social. En el caso de Colombia, uno de los retos es el diseño de estrategias para dialogar y generar propuestas de cambio de las políticas de evaluación y categorización con Colciencias y el gobierno nacional, que tengan en cuenta las diferencias en la producción de conocimiento en las distintas disciplinas y valoren el rol del profesor en la producción de conocimiento en la educación superior para la transformación social.

Otro aspecto que falta por ser investigado es la genealogía del concepto de producción de conocimiento, su relación con la investigación y la docencia universitaria como puntos de referencia que permitan proponer estrategias desde las cuales se supere la fragmentación en la que se encuentra la universidad hoy en día, a partir del reconocimiento de

acciones colectivas en donde docentes y estudiantes propongan y se apropien de otras formas de pensar, vivir y re-crear su contexto vital.

Por lo anterior, se proyecta la necesidad de ahondar en las distintas formas de producir conocimiento en la universidad actual, basadas en la relación entre producción de conocimiento y transformación social, para ello se requiere la construcción de criterios que permitan reconocer otras formas de producción y de comunicación del saber, con indicadores y lógicas distintas a las provenientes del mercado empuñadas en incrementar la competitividad de las universidades, aumentar el nivel en el ranking y responder al régimen categorial y al factor de impacto.

REFERENCIAS

- Acosta, W., Carreño, C. (2013). Modo tres de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad de La Salle* (61), 67-87. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2439>
- Aguirre, J.M. (2016) Producción social de la información en las sociedades del conocimiento. Universidad del Zulia. *Quórum Académico*, 13(1), 15-51. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/quorum/article/viewFile/21188/21032>
- Alviárez, L, y Pérez, M. (2008) Alternativas de los modos de producción y gestión del conocimiento: ¿otro paradigma? *REDHECS*, 5(3). Recuperado de publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/598/1514
- Aronson, P. (2011) Los investigadores de la Universidad de Buenos Aires ante las demandas del entorno. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, 20(2), 313-328.
- Bush, A., Olaya. L., Tapia-Millán, M. (2013). Indexación y exclusión. Una mirada a la

- producción de saber. *Desde el jardín de Freud: revista de psicoanálisis*, (13), 2013, 381-397. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4785026>
- Acevedo-Jaramillo, M.; González-Arango, O.; Zamudio-Cárdenas, L.; Abello-Llanos, R.; Camacho-Pico, J.; Gutiérrez, G. M.; Barreto, E.; Ochoa-Botero, J., *et al.* (2005). Un análisis de la transferencia y apropiación del conocimiento en la investigación de Universidades Colombianas. *Investigación & Desarrollo*, 13(1), 128-157.
- Cardona-Carmona, H. (2010). Interés privado y producción actual de conocimiento en ciencia, tecnología e innovación. *trilogía, Ciencia Tecnología Sociedad*, (2), 41-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4521420>
- Cardona-Carmona, H. (2011). Tipos de confianza predominantes en las actuales prácticas de producción científica y tecnológica: implicaciones en el fenómeno de la gobernanza del conocimiento. *trilogía, Ciencia Tecnología Sociedad*, (1), 113-125. Recuperado de <http://itmojs.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/21>
- Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, (45), 80-90.
- Cortés, J. (2008) Web of Science: termómetro de la producción internacional de conocimiento: Ventajas y limitaciones. *CULCyT*, 5,(29), 5-15. Recuperado de <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/366>
- Dias-Rigolin, C. y Piombato-Innocentini, H. M. (2013). La producción de conocimiento institucionalizado en los Think tanks brasileños: ciencia, tecnología e innovación según el Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas (1995-2010). *Universitas Humanística*, 76(76). 393-418. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3135>
- Espinal, C. H. (2006). A propósito de la universidad, problemas, contextos y alternativas. Pontificia Universidad Javeriana. *Revista Universitas Humanística*, (062), 9-107.
- Fischman, G. (2016) ¿Para qué y para quién investigamos?: estrategias de producción y de movilización del conocimiento de las facultades de educación en Norteamérica. *Serie Documento de trabajo de la Escuela de Educación*. Recuperado de <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/11737/1/%5BP%5D%5BW%5D%20DT55-Fischman.pdf>
- Barchiesi, F., Bousquet, M., Ferreiro-Baamonde, X., Galcerán, M., Herreros, T., Read, J., Ross, A., Vercellone, C. y Williams, J. (2010). *La educación universitaria en el centro del conflicto. Edu-Factory y Universidad Nómada. La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Galcerán, M. (2007). Reflexiones sobre la reforma a la universidad en el capitalismo cognitivo. *Revista Nómadas*, (27), 86-97.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowonty, H., Schwartzman, S., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor, S. A.
- González, L., y Núñez, A. (2014). Ranking Regimes and the Production of Knowledge in Academia: (Re)shaping Faculty Work? *Education Policy Analysis Archives*, 22, 31. doi:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n31.2014>
- Hernández, E. & Restrepo, C. (2015). *Manifiesto por la universidad nómada*. Medellín: Editorial Save.
- Torres-Velandia, S., y Jaimes-Cruz, K. (2015). Producción de conocimiento mediado por TIC:

- cuerpos académicos de tres universidades Públicas estatales de México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (44), 1-16.
- Juarros, M. (2005). Nuevos patrones en la producción de Conocimiento Los efectos de la vinculación entre los principios del mercado y los valores académicos. *Revista Argentina de Sociología*, 3(4), 117-132.
- Medina, G., y Turpo, J. (2013). Producción intelectual y visibilidad científica. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, (julio-noviembre), 9-18.
- Mancebo, D., Araujo, A., y Martins, T. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 31-50. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>
- Manzano-Kienzler, J. (2010). Producción y reproducción del conocimiento en el contexto de la web 2.0. *Revista Estudios Culturales*, (5), 137-146.
- Martín-Valdunciel, M. (2014). La universidad-empresa en el capitalismo cognitivo. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (18), 149-156.
- Martínez-Gómez, G. (2009). Perspectivas y análisis de la producción de conocimiento en el siglo XXI. *Revista alegatos*, (12), 297 -310
- Maureira-Velásquez, M. (2015). La universidad y la producción de conocimiento: del círculo hermenéutico al círculo perverso. *Oxímora: Revista Internacional d'Ètica i Política*, (6), 27-45
- Mora, S. M. (2014). Evolución histórica del discurso en la producción de conocimiento científico. *Revista Horizontes Pedagógicos*, (16), 154-165.
- Naishtat, F. (2008). Luces in memoriam. Exscripción de la ilustración en la modernización universitaria. En: Naishtat, F y Aronson, P (Eds), *Genealogías de la universidad contemporánea: sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*, Buenos Aires: Biblos.
- Natenzon, C. E., Hidalgo, C., y Agunin, A. G. (2010). Producción de conocimiento en redes interdisciplinarias con inclusión de actores sociales: estudio de caso. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(9) 68-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90616141004>
- Pérez-Cázares, M. (2013). La producción del conocimiento. *Revista Venezolana de Información*, 10(1), 21-30
- Petit, E., Peña-Cedillo, J. (2013). Innovación y desarrollo social: ¿es posible la construcción de una relación estratégica? *Revista Venezolana de Gerencia*, 18(63) 501-526. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29028476007>
- Quintanilla-Montoya, A. L. (2008). La producción de conocimiento en América Latina. *Salud Colectiva*, 4(3) 253-260. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73140301>
- Reyes-Lara, D. (2013). Biomarqueting, subjetividad y conocimiento académico. Nuevas formas de gobierno en la producción de conocimiento en la universidad pública española. *Athenea Digital*, 13(1), 239-249. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1168-Reyes>
- Reyes-Lara, D. (2015). La universidad intervenida: las nuevas técnicas del poder y el biomarqueting. *Oxímora, Revista internacional de Ética y Política*, (6), 46-64. Recuperado de: <https://core.ac.uk/display/39149788>
- Ricci, C. (2015). Epistemologías y metodologías emergentes: Otros sujetos, otros contextos y otros modos para la producción y legitimación de conocimiento. Apuntes para reflexionar más allá de la modernidad. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 2(16). doi: <http://dx.doi.org/10.18294/pm.2015.760>

- Rincón de la Parra, H., Briceño, M. (2008). Categorías conceptuales sobre la producción y gerencia del conocimiento en la Universidad de los Andes. *Revista Venezolana de Gerencia*, 13(43). 358-376. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/10501/10489> Fecha de consulta: 17 de agosto de 2016
- Rincón, H. (2008). Ideas iniciales para una construcción onto-epistemológica de la producción y gerencia del conocimiento en la universidad. *Visión Gerencial*, 7(1), 172-182. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/25174/2/articulo12.pdf>
- Rodríguez-Romero, M. (2015). El paisaje amenazante de la producción de conocimiento científico en educación bajo el capitalismo cognitivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35-48.
- Rodríguez-Sánchez, L., Lárraga, D., Acuña, T., Mora, R., Acuña, J., y Medina, M. (2013). *Modos colectivos de producción del conocimiento de los académicos de las universidades públicas mexicanas*. Conferencia XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114936>
- Rodríguez-Sánchez, N. (2017). *Medición Desenfocada. Las ciencias sociales y humanas bajo el modelo de medición de Colciencias*. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ruiz-Herrero, J. A. (2015). *Capitalismo cognitivo: sus nuevos espacios, técnicas de control y producción y sus clases profesionales. Dos estudios de caso*. Tesis doctoral. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=357174>
- Santos-Herceg, J. (2015). Saberes académicos: de la producción textual a la creación de conocimiento. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 17(2), 97-112.
- Sarthou, N. (2013). Los sistemas de evaluación de la investigación y la universidad en América Latina: ¿distintos sistemas para un mismo fin? *Gestión Universitaria*, 6(1). Recuperado de http://ri.conicet.gov.ar/admin/bitstream/11336/1117/4/Research_article_SARTHOU.pdf
- Silva-Junior, J. R., Schugurensky, D., & Araujo, J. B. (2015). Ciencia académica, intelectuales y el trabajo del profesor universitario en Brasil: convergencia y hegemonía. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 157-179. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000100007&lng=es&tlng=es
- Szpilbarg, D., & Saferstein, E. (2014). Experiencias de trabajo en el capitalismo informacional: el caso de la industria editorial Argentina. *Trabajo y sociedad*, (22), 257-271. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712014000100014&lng=es&tlng=es.
- Takayanagui, A. (2014). La universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(3), 549-559. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300002>
- Torres-Carrillo, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Revista Nómadas*, (40), 69 – 83.
- Torres-Velandia, S. y Jaimes-Cruz, K. (2015). Producción de conocimiento mediado por TIC: cuerpos académicos de tres universidades públicas estatales de México. *Sinéctica*, (44), 1-16. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100003&lng=es&tlng=es.

Useche-Aldana, O. (2007). El proceso de producción del pensamiento creativo y la gestión del conocimiento. *Polisemia*, 3(4), 9-17, Recuperado de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/POLI/article/view/223>.

Vulo, V. (2012). Producción de saber en el mercado del conocimiento: el caso ejemplar de Chile. *Revista La Cañada: pensamiento filosófico chileno*, (3), 117-124 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=DB2A21734A3B20AE313B26C7702D9FD5.dialnet02?codigo=4376687>

