



ARTÍCULO CIENTÍFICO

MODELO COLEGIAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ESPAÑOLA

COLLEGIAL MODEL AND ACADEMIC PERFORMANCE IN SPANISH PUBLIC UNIVERSITIES

JON OLASKOAGA-LARRAURI | <https://orcid.org/0000-0002-3095-4943> | jon.olaskoaga@ehu.es | Facultad de Economía y Empresa, Departamento de Organización de Empresas, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitaea, España

SARA CARO-GARCÍA | No disponible | saracaro1994@gmail.com | Facultad de Economía y Empresa, Departamento de Organización de Empresas, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitaea, España

XABIER GONZÁLEZ-LASKIBAR | <https://orcid.org/0000-0002-5693-3104> | xabier.gonzalez@ehu.eus | Facultad de Economía y Empresa, Departamento de Organización de Empresas, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitaea, España

JUDITH RANILLA-ARIJA | No disponible | judit.ranilla@ehu.es | Facultad de Economía y Empresa, Departamento de Organización de Empresas, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitaea, España

Resumen / Abstract

Este artículo describe la extensión del modelo colegial en la universidad pública española y reúne evidencia de la influencia que este modelo de organización del trabajo académico ejerce sobre la intensidad y el rendimiento de dicho trabajo. Para ello se emplean datos procedentes de cuestionarios completados por 461 profesores universitarios de todas las universidades públicas españolas. El trabajo concluye que los rasgos del modelo colegial tienen una desigual presencia en la universidad española. En cuanto a la influencia de la organización colegial en el rendimiento académico, se concluye que los resultados son dependientes de las medidas de rendimiento que se empleen, así como de los rasgos del modelo colegial cuya influencia se valora.

Palabras claves: modelo colegial; rendimiento académico; universidad pública.

This article describes the extent of the collegial model in Spanish public universities and gathers evidence on the influence that this organizational model of academic work exerts on the intensity and performance of such work. To achieve this, data from questionnaires completed by 461 university professors from all Spanish public universities are analyzed. The study concludes that the characteristics of the collegial model have an uneven presence in Spanish universities. Regarding the influence of collegial organization on academic performance, the findings indicate that the results depend on the performance measures employed as well as on the specific characteristics of the collegial model being assessed.

Key Words: collegiality; academic performance; public university.



Ciencias Administrativas se encuentra bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional

Introducción

Desde los años noventa del pasado siglo, el sector de la educación superior se ha visto sometido a una serie de reformas, inspiradas en las ideas de la Nueva Administración Pública (Sarrico et al., 2013; Taberner, 2018), que proponen abandonar los principios esenciales del modelo tradicional de gobierno en el sector, o “modelo colegial” (Bess, 1988; Kligyte, 2021), en nombre de la eficacia y la eficiencia (Bobe y Kober, 2020). La expresión “modelo colegial” alude a una serie de características como el papel predominante que, en las instituciones de educación superior (IES), adquieren los académicos; la autonomía con la que estos adoptan decisiones sobre el diseño y la ejecución de sus tareas; una gestión de tipo *amateur* de la que se encargan los propios académicos; unos órganos de decisión en los que estos participan directamente o en los que ejercen influencia; una coordinación de las actividades basada en la profesionalización del personal académico; y una cultura que sanciona la preeminencia de determinadas actividades (investigación) sobre otras (docencia); así como unas relaciones de camaradería entre colegas académicos (Millet, 1962; Bess, 1988; Filippakou y Tapper, 2007; Shattock, 2013; Macfarlane, 2016; Kligyte, 2021).

Las transformaciones conducen a un modelo “gerencialista”, que supone una relativa profesionalización de los cuadros gestores; una traslación de la capacidad de decisión desde los académicos a dichos cuadros; una erosión de la autonomía de los académicos, que se somete a la doble restricción de la autoridad y de las normas dispuestas por la organización; una relativa desprofesionalización de los académicos, y un incremento de la rivalidad por las categorías laborales más atractivas (Dearlove, 1995; McCarthy y Dragouni, 2021). La sustitución del modelo colegial por otro más gerencial se justifica apelando a la mejora del rendimiento de las IES. Sin embargo, es difícil encontrar pruebas empíricas definitivas de que el modelo gerencial supere al colegial o viceversa.

Esta investigación revisa el concepto de modelo colegial, repasa críticamente algunos de las investigaciones que estudian explícitamente cómo influye en el rendimiento académico y, finalmente, aporta evidencia de que la relación entre ambos fenómenos —modelo colegial y rendimiento académico— resulta altamente dependiente del modo en que se conceptualicen y de los métodos que se empleen en su medición.

El Modelo Colegial, Problemas de definición y Operacionalización

Varios autores coinciden en la dificultad de determinar el sentido y el alcance del concepto de *modelo colegial* en el contexto de la educación superior (Macfarlane, 2016; Burnes et al., 2014; Miles et al., 2015). Para Ted Tapper y David Palfreyman (2010) este modelo es la característica distintiva de las universidades. En el otro extremo, Giedre Kligyte y Simon Barrie (2014) y Kligyte (2021) argumentan su carácter fantástico; desde su punto de vista, la idea de un modelo colegial actúa como mecanismo psicológico que evita a los académicos la necesidad de enfrentarse a la compleja realidad actual de las IES, sustituyéndola por una fantasía de fácil asimilación según la cual hubo una época en que los académicos compartían ideales comunes de contribución a la extensión y a la difusión del conocimiento. Sin embargo, pensar que el concepto de lo colegial es solamente el resultado de una ensañación es equivalente a olvidar las evidentes diferencias que existen entre el funcionamiento de las IES y el de la mayoría de las organizaciones empresariales; unas diferencias que, por otro lado, constituyen soluciones organizativas racionales y adaptadas a los particulares objetivos y tareas de las IES (Bess, 1988; Mintzberg, 1979; Dearlove, 1997).

Como modelo puro, es posible que el ideal colegial no se haya ensayado jamás. De hecho, el modelo colegial se suele definir en competencia con otros, como el burocrático o el político (Bush, 2011; Birnbaum, 1988), cada uno de los cuales resalta un aspecto diferente del funcionamiento de las IES. El modelo colegial, en particular, destaca una serie de características que se pueden describir de un modo más o menos extenso. Por ejemplo, para John Smyth (1991) el modelo colegial es simplemente el resultado de la colaboración voluntaria entre académicos, mientras que para Lortie (1964) es un estilo de gobierno democrático que emplean los grupos de profesionales que se consideran pares (iguales) los unos de los otros.

Un abordaje exhaustivo de la definición del modelo colegial (Bess, 1988; Kligyte y Barrie, 2014) requiere abordar tres dimensiones:

- Una dimensión estructural, que se refiere al reparto de la autoridad y al modo en que se adoptan decisiones en las IES, y que a veces se resume en la expresión “gobierno compartido” (Dearlove, 1995; Rhoades y Sporn, 2002; Birnbaum, 2004).

- Una dimensión cultural, que destaca una serie de valores compartidos entre los académicos, incluyendo el valor de la libertad académica o el de la igualdad y la reciprocidad en las relaciones entre académicos.
- Una dimensión actitudinal o conductual, que se refiere a las relaciones de apoyo y colaboración entre los académicos, basadas en el civismo, el respeto mutuo y la responsabilidad de los miembros más experimentados con respecto de los más novatos (Smyth, 1991).

Según Morgan Miles et al. (2015), el análisis empírico de la extensión del modelo colegial o de sus consecuencias materiales se ha visto obstaculizado por la ausencia de escalas. En cierto modo, este problema se ha corregido gracias a Michael Seigel y Kathi Miner-Rubino (2006, 2009), que propusieron una serie de ítems destinados a identificar tanto el clima colegial entre los profesores de derecho, como la experiencia personal de comportamientos contrarios a los principios colegiales (faltas de respeto y consideración hacia colegas o hacia el trabajo). Subyace a la escala de Seigel y Miner-Rubino una concepción de la colegialidad ligada exclusivamente a la conducta de los académicos. Madiha Shah (2011) también diseñó una escala semejante —hasta la fecha, la de mayor influencia (Perera, 2015; Su y Baird, 2017; Su et al., 2022) de entre las que se citan aquí— que aplicó a los profesores de escuelas de secundaria en Pakistán. Su escala de 32 ítems, que también se limita en la dimensión conductual del modelo, se sometió a un test de validez y fiabilidad. Miles et al. continuaron la misma tendencia: sus 17 ítems se clasifican en tres dimensiones vinculadas al comportamiento de los profesores en escuelas de negocios. Más recientemente, las aportaciones de Margarita Bakieva (2016; Bakieva et al., 2018) para la medición de la colegialidad en escuelas españolas de enseñanza primaria, y las de Koskenranta et al. (2022) en IES e instituciones de formación continua en las áreas de atención social y sanitaria en Finlandia, siguen expresamente la línea de Shah (2011) adaptándola, en su caso, a entornos educativos y geográficos específicos.

La Relación entre Modelo Colegial y Rendimiento Académico

La investigación sobre la influencia de los modelos de gestión en el rendimiento de las actividades académicas es escasa. A ello contribuyen al menos dos razones: a) la ausencia de escalas que establezcan la medida en que las instituciones educativas se aproximan a unos u otros modelos de gobierno y gestión; y b) la dificultad que entraña la medición del rendimiento académico por su carácter multidimensional e intangible.

La literatura sobre los factores del rendimiento académico es más amplia, pero casi siempre se ha conformado con comprobar la influencia en el rendimiento de factores estrictamente individuales (Harris y Kaine, 1994; cf. Bland y Ruffin, 1992). El trabajo de Paul Ramsden (1994) en 18 IES australianas considera, junto a los factores individuales, otros de carácter estructural, como la existencia de un ambiente de cooperación. En las conclusiones de su artículo, Ramsden alude al efecto positivo de la gobernanza participativa y el liderazgo colaborativo en el rendimiento investigador de los académicos. Sin embargo, en nuestra opinión, los ítems del cuestionario utilizado en esta investigación no justifican esas conclusiones. El único ítem relacionado con la forma de gobierno se refiere a si los integrantes del departamento son consultados; pero, incluso si lo fueran, ello no permitiría calificar al sistema como participativo, y mucho menos como colegial. En realidad, las variables en el cuestionario de Ramsden están mucho más relacionadas con la dimensión conductual del modelo colegial que con su dimensión estructural.

Fiona Edgar y Alan Geare (2013) apelan a la necesidad de adoptar un enfoque no individual en el análisis de los determinantes del rendimiento de los académicos. Su investigación considera, por un lado, el rendimiento investigador de los departamentos universitarios (en tres universidades de Nueva Zelanda) a partir de una evaluación externa —*Performance Based Research Funding*— que les permite distinguir entre departamentos de rendimiento alto y bajo. Para conocer las características estructurales de cada departamento, los autores utilizan una encuesta a sus integrantes. La idea es identificar las características que se presenten en un grado significativamente distinto en unos departamentos (de rendimiento investigador alto) y otros (bajo). Los autores concluyen que la autonomía, que es un rasgo inequívocamente colegial, está más presente en los departamentos de rendimiento alto. En cambio, la investigación no encuentra evidencia similar para otras variables vinculadas al modelo colegial, como la participación de los académicos en la toma de decisiones o las relaciones de tutela (*mentoring*) entre académicos.

La investigación de Sophia Su y Kevin Baird (2017) trabaja con un concepto más integral de rendimiento, que incluye las tres facetas de la actividad universitaria —investigadora, docente y de extensión— y difiere bastante, en su diseño, de la de Edgar y Geare (2013): la información en la que se basa procede exclusivamente de una encuesta a 267

profesores universitarios australianos de contabilidad y se emplean modelos de ecuaciones estructurales para valorar la influencia del modelo colegial en cada una de las vertientes del rendimiento académico, considerando el efecto mediador del compromiso, el estrés laboral y la satisfacción laboral de los académicos.

Su y Baird (2017, p. 420) concluyen que la presencia del modelo colegial tiene un efecto directo en el rendimiento investigador y efectos indirectos (a través de las variables mediadoras) sobre cada una de las tres facetas del rendimiento académico. Se admite, no obstante, que el modelo propuesto tiene una escasa capacidad explicativa, lo cual invita a pensar que el rendimiento académico depende de muchas otras variables.

El trabajo de Su y Baird (2017) combina dos características muy relevantes: a) en primer lugar, trabaja con (un fragmento de) la escala de Shah (2011), lo cual significa que considera el modelo colegial tan solo en su dimensión conductual; b) para la medición del rendimiento académico, Su y Baird se basan en la autoevaluación de los propios docentes. Además, esa autoevaluación tiene un carácter relativo, puesto que los ítems del cuestionario se refieren al grado en que los académicos consultados creen haber cumplido con las exigencias de su departamento, las cuales pueden variar considerablemente de un departamento a otro.

Estas dos características de la investigación de Su y Baird (2017) constituyen la razón de ser del presente artículo. Los autores consideramos que las conclusiones de su trabajo sobre la relación entre modelo colegial y rendimiento académico podrían estar condicionadas por: a) el enfoque adoptado en la medida del carácter colegial de los entornos de trabajo académico (basada exclusivamente en su dimensión conductual); y b) por la utilización de medidas subjetivas (de autoevaluación) y relativas (a la exigencia planteada por cada departamento) del rendimiento académico. En consecuencia, proponemos una investigación de carácter exploratorio que valore si dichas conclusiones varían dependiendo del modo en que se midan ambos fenómenos.

Objetivos y Contexto de la Investigación

Aunque esta investigación se concibió como respuesta al artículo de Su y Baird (2017), propone los siguientes objetivos formales:

- Describir la extensión y el grado en que las características o rasgos del modelo colegial se encuentran presentes en la universidad pública española.
- Comprobar si la organización colegial del trabajo ejerce alguna influencia (positiva o negativa) en la intensidad y el rendimiento del trabajo académico.
- Comprobar si los efectos de la organización colegial del trabajo académico son homogéneos para todas las características de dicho modelo.
- Comprobar si el uso de medidas diferentes de rendimiento académico afecta a las conclusiones obtenidas.

Aunque, idealmente, la investigación debería basarse en evidencia extraída de la universidad australiana —al igual que la de Su y Baird (2017)—, por razones de conveniencia, los autores decidimos investigar la universidad española. Defendemos la legitimidad de esta decisión basándonos en dos argumentos: a) que Su y Baird consideran que sus conclusiones son extrapolables a otros contextos; y b) que ambos sistemas (español y australiano) han estado sujetos a recientes reformas gerencialistas (Morris, 2005; Olaskoaga-Larrauri, González-Laskibar y Díaz-De-Basurto-Uraga, 2019) con efectos negativos en el personal académico (Ryan, 2012; Olaskoaga-Larrauri, González-Laskibar y Díaz-De-Basurto-Uraga, 2019).

Métodos

La investigación se basa en las respuestas que 461 académicos de universidades públicas españolas con docencia presencial. El 59 % de los encuestados se identificaron como hombres; la mayoría de los encuestados (88 %) trabajaba en régimen de dedicación completa; y, finalmente, el 16 % ocupaba, en el momento de responder a la encuesta, un cargo académico (en su departamento o facultad).

Cuestionario y escalas

Los autores diseñamos un cuestionario que contiene tres apartados más una serie de preguntas de identificación (sexo, edad, dedicación, etcétera).

Para evitar sesgos de método común adoptamos las cautelas recomendadas en Jordan y Troth (2020), incluyendo la exposición de los objetivos de la investigación a los encuestados, la utilización de instrucciones claras y concisas y la ordenación aleatoria de los ítems en cada sección del cuestionario. En este mismo sentido, comprobamos que el cuestionario supera el test del factor único de Harry Harman (1967).

Escalas de colegialidad

En su diseño tomamos como base la propuesta de Shah (2011). Con el objeto de subsanar el hecho de que la escala de Shah no considera los aspectos estructurales del modelo colegial, decidimos adaptarla, eliminando algunos elementos que consideramos redundantes y añadiendo otros. El resultado final fue una serie de 31 ítems, divididos en 4 secciones.

Para reconocer la estructura subyacente a las respuestas obtenidas, aplicamos un análisis de componentes principales (ACP) exploratorio —sin restricciones en cuanto al número de factores—, a cada una de las cuatro secciones de la encuesta. Adoptamos esta decisión porque nuestra escala incorpora nuevos ítems no contemplados en la original de Shah (2011) y creímos conveniente no confiar en exceso en las dimensiones o los componentes que se extrajeron en investigaciones anteriores (Shah, 2012; Bakieva, 2016). La Tabla 1 informa de los componentes obtenidos, los ítems o variables que mantienen una relación más estrecha con cada componente y la denominación que se le asignó.

Medición del rendimiento académico

Para el rendimiento académico se usan dos medidas diferentes. La primera es la valoración subjetiva y relativa del rendimiento académico usada en Su y Baird (2017): cada docente se manifiesta con respecto a la satisfacción de su departamento con su trabajo en ocho áreas diferentes de la actividad académica. El segundo es una medida más objetiva del rendimiento académico: se solicita, a cada encuestado, información cuantitativa sobre el número de

Tabla 1
Relación de ítems y síntesis de resultados de los Análisis de Componentes Principales

Sección	Ítems*	Fuente	Denominación del factor	Alfa de Cronbach	AVE**	CR***
Ayuda y confianza entre docentes	COL1.1; COL 1.2; COL 1.3; COL 1.4	Shah (2011)	Ayuda y confianza entre docentes	0,89	0,87	0,93
Planificación y organización de la labor académica	COL 2.1; COL 2.2; COL 2.3; COL 2.4; COL 2.5	Shah (2011)	Diseño y preparación colaborativa de la docencia	0,89	0,83	0,88
	COL 2.7; COL 2.8; COL 2.9; COL 2.10; COL 2.11	Elaboración propia	Cooperación y coordinación espontánea de la actividad investigadora	0,76	0,72	0,69
	COL 2.6 (I); COL.2.12 (I)	Elaboración propia	Autonomía de los académicos frente a la supervisión directa en la investigación	0,53	0,82	0,87
Desarrollo consensuado del currículum y recursos compartidos	COL 3.1; COL 3.2; COL 3.3; COL 3.4; COL 3.5; COL 3.6	Shah (2011)	Desarrollo consensuado del currículum y recursos compartidos	0,79	0,70	0,65
Organización del trabajo y autonomía del personal docente	COL 4.5; COL 4.6; COL 4.7; COL 4.9 (I)	Elaboración propia	Influencia de los académicos en los órganos de decisión	0,68	0,71	0,68
	COL 4.1; COL 4.2; COL 4.3 (I)	Elaboración propia	Autonomía del académico frente a jerarquía y normas en general	0,64	0,77	0,80
	COL 4.4 (I); COL 4.8 (I)	Elaboración propia	Autonomía del académico frente a la normalización de resultados de la investigación	0,45	0,80	0,84

* Los ítems de la encuesta se designan a través de códigos. En las tablas de los siguientes apartados se emplean los mismos códigos y se identifica el texto completo de cada ítem. Los ítems que mantienen una relación inversa con el concepto de modelo colegial se identifican con el símbolo “I”.

** AVE: Varianza media extraída.

*** CR: Fidabilidad compuesta.

artículos publicados en revistas científicas en los últimos 3 años en los que figura como autor o coautor; el número de ellos en revistas evaluadas en los *Journal Citation Reports* (JCR); el número de ellos en revistas que pertenecen al primer cuartil de sus respectivas áreas (según los JCR); y, finalmente, el número de patentes registradas por el investigador a lo largo de su carrera. Las medidas objetivas del rendimiento se aplicaron solamente al ámbito de la investigación por la dificultad de trasladarlas al área de la docencia.

Selección de la muestra

La muestra inicial incluyó 3 000 académicos de las universidades públicas españolas de enseñanza presencial. La selección de la muestra se llevó a cabo mediante muestreo polietápico: a) se escogieron al azar departamentos de todas las universidades en un número proporcional al personal académico de cada universidad (según el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, s.f.); b) se escogieron, también al azar, diez docentes de cada departamento. En la identificación se empleó información de las páginas web de las universidades.

Administración de la encuesta

La encuesta se pasó mediante la plataforma “Encuestafácil” —en virtud del convenio de colaboración con UNIVERSIA— en la modalidad de “sello de confidencialidad”, que garantiza a los encuestados que no se podrá asociar su nombre o dirección con sus respuestas. Esta elección obligó a realizar envíos masivos de correos en lugar de envíos personalizados, lo cual provocó varios problemas, como la devolución de algunos mensajes o la interrupción de los envíos en varias ocasiones. Además, no se pudo identificar a los individuos que no respondieron por razones técnicas, razón por la cual no se sustituyeron por otros. Finalmente, se obtuvieron 461 cuestionarios válidos y una tasa de respuesta del 15,4 %.

Instrumentos para el análisis estadístico de la información

Para describir la presencia de los principios colegiales en la universidad empleamos dos estadísticos. El primero es el porcentaje de individuos que se muestra de acuerdo (categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”) con cada uno de 31 ítems en la Tabla 1. Se interpreta que un mayor porcentaje evidencia una mayor extensión del rasgo de la colegialidad correspondiente. Algunos ítems mantienen una relación inversa con el rasgo al que se refieren. En estos casos la frecuencia relativa se ha calculado para las respuestas “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. De este modo, todos los indicadores se puedan leer en el mismo sentido, es decir, un valor mayor se corresponde con una presencia más extendida del modelo colegial.

El segundo tipo de indicador es el valor medio de las respuestas de los individuos encuestados cuando dichas respuestas se traducen a valores numéricos de este modo: “totalmente en desacuerdo” = 1; “en desacuerdo” = 2,... y “totalmente de acuerdo” = 5. Cuando los ítems se relacionan de un modo inverso con las características atribuidas al modelo colegial, usamos los valores complementarios a seis de los ya citados.

Para verificar relaciones entre variables, y tomando en consideración el carácter exploratorio de la investigación, utilizamos coeficientes de correlación de Pearson. Distinguimos los coeficientes de correlación que son significativamente diferentes de cero mediante una prueba de significatividad bilateral. Todos los procedimientos estadísticos se aplicaron con el paquete SPSS© (versión 25).

Resultados

La incidencia de la organización colegial del trabajo académico en la universidad pública española

En este apartado se describe el grado en que los diferentes rasgos del modelo colegial se encuentran presentes en la universidad pública española.

La Tabla 2 resume los resultados relativos a la ayuda y confianza recíproca y ofrece una imagen de la

Tabla 2
 Ayuda y confianza recíproca*

Código	Ítem	FRA (%)	Valor medio
COL 1.1	En el contexto de mi trabajo percibo que profesoras y profesores se apoyan mucho entre sí.	48	3,3
COL 1.2	Las relaciones profesionales entre colegas suelen ser de carácter cooperativo.	54	3,4
COL 1.3	En mi trabajo percibo un clima de confianza y respeto entre el personal académico.	57	3,4
COL 1.4	En general, puedo contar con que la mayoría de mis colegas me ayuden en el trabajo, incluso cuando no tienen la obligación formal de hacerlo.	55	3,4

* En esta y las siguientes tablas, *FRA* designa la frecuencia (relativa) de individuos que se declaran de acuerdo o totalmente de acuerdo con cada ítem y *Valor medio* es la media de los valores numéricos en los que se han transformado las categorías de respuesta.

Tabla 3
 Planificación y organización de la labor académica

Código	Ítem	FRA (%)	Valor medio
COL 2.1	Las profesoras y los profesores que impartimos una determinada asignatura planificamos y preparamos conjuntamente las estrategias y procedimientos de enseñanza.	70	3,75
COL 2.2	La mayor parte de las y los docentes participamos activamente en las reuniones de trabajo en las que planificamos la docencia de las asignaturas.	57	3,5
COL 2.3	Las nuevas ideas o enfoques en la enseñanza se someten a discusión entre todos y los acuerdos se adoptan por consenso.	40	3,0
COL 2.4	Los nuevos programas y prácticas docentes se aprueban por consenso.	52	3,3
COL 2.5	Es habitual que mis compañeros/as y yo reflexionemos conjuntamente sobre nuestras prácticas docentes.	55	3,4
COL 2.6	Según mi experiencia, en mi universidad la actividad investigadora se lleva a cabo contando con un/a superior/a (por ejemplo, un investigador principal) que establece con suficiente detalle en qué consiste la labor de cada investigador y cómo debe realizarla. (I)	34	3,0
COL 2.7	Mi trabajo de investigación se desarrolla generalmente en el contexto de equipos de investigación.	69	3,7
COL 2.8	Cuando investigo con otros profesores/as, adoptamos las decisiones sobre el diseño y el reparto de las tareas que corresponden a cada uno/a por consenso.	75	3,9
COL 2.9	En el contexto en el que trabajo, los equipos de investigación incluyen habitualmente personas de distintos departamentos universitarios.	44	3,1
COL 2.10	Cuando desempeño mi labor investigadora, puedo contar con la ayuda desinteresada de otros/as compañeros/as.	51	3,3
COL 2.11	Cuando realizo actividades de investigación con otras personas, las decisiones sobre el aprovechamiento de los resultados (por ejemplo, sobre la autoría de los artículos científicos) se adoptan por consenso.	70	3,8
COL 2.12	Cuando trabajo con otros/as académicos/as en un equipo de investigación, el/la investigador/a principal en el grupo determina los objetivos del trabajo y decide cómo se aprovecharán los resultados. (I)	22	2,7

camaradería entre académicos que no resulta tan positiva como de antemano pudiera pensarse. En la mayoría de las preguntas, las declaraciones de acuerdo rondan la mitad de las respuestas recibidas. Esto quiere decir que en torno a la mitad de los encuestados no cree que los académicos se apoyen entre sí (COL 1.1), mantengan relaciones de cooperación (COL 1.2) o se ayuden espontáneamente (COL 1.4). Estos resultados no difieren, en lo esencial, de los que obtuvieron Su y Baird (2017).

Con los datos de esta encuesta es imposible determinar si estas actitudes se están extendiendo entre los académicos o si, por el contrario, se hallan en retroceso. No obstante, Bruce Macfarlane (2016) sugiere que la introducción de sistemas de evaluación y la mayor rivalidad entre académicos podrían estar socavando los valores de confianza y colaboración.

En lo que se refiere a la planificación y organización de las tareas académicas, los principios colegiales más extendidos son (ver Tabla 3) los que impulsan un trabajo colectivo y colaborativo, tanto en el ámbito de la docencia (COL 2.1), como en el de la investigación (COL 2.8 y COL 2.11). La colaboración y el consenso parecen menos frecuentes en la aprobación de los programas docentes (COL 2.4) o en la ayuda desinteresada en las labores investigadoras (COL 2.10).

Donde se observa más claramente un alejamiento con respecto a los principios colegiales —recuérdese que algunos ítems se han recodificado para que valores más altos del indicador expresen una mayor presencia de colegialidad— es en la aparición de la autoridad de los directores, coordinadores o investigadores principales de equipos de investigación (COL 2.6 y COL 2.12).

La colaboración en el desarrollo de los *curricula* en la universidad pública española afecta a una minoría de los académicos (COL 3.1) (Tabla 4). También es minoritaria la impresión de que la tarea docente se planifique de manera colectiva (COL 3.3) o que haya una influencia recíproca entre académicos por la vía de compartir materiales de trabajo (COL 3.5) o referencias metodológicas de la labor docente (COL 3.6).

La Tabla 5 informa de la medida en que permanecen en la universidad española algunos rasgos típicos del modelo colegial en lo relativo al gobierno y la gestión de las IES. En este terreno se encuentran algunos de los rasgos colegiales más extendidos en las universidades públicas españolas, lo cual contrasta con el sentido de las transformaciones recientes en las IES, tanto en el resto del mundo (Moreno Arellano, 2017; Sarrico et al., 2013) como en las universidades españolas (Olaskoaga-Larrauri, González-Laskibar y Díaz-De-Basurto-Uraga, 2019).

Los académicos mantienen mayoritariamente su autonomía, tanto con respecto a los cargos académicos (COL 4.1, COL 4.4), como con respecto a las normas que afectan a la tarea docente (COL 4.2). En cambio, la influencia

Tabla 4
 Desarrollo consensuado del currículum y recursos compartidos

Código	Ítem	FRA (%)	Valor medio
COL 3.1	La mayor parte de las y los docentes en el centro en el que trabajo contribuyen activamente a tomar decisiones sobre el diseño de los currícula.	25	2,7
COL 3.2	Siempre estoy dispuesto/a a encontrar un rato para trabajar con mis compañeras/os en el currículum.	47	3,3
COL 3.3	El profesorado planifica la docencia de manera colectiva.	36	2,9
COL 3.4	Mis colegas y yo compartimos materiales relacionados con nuestras asignaturas.	67	3,6
COL 3.5	Las y los docentes del centro en el que trabajo a menudo prestan y toman prestados materiales como ejercicios o apuntes.	48	3,3
COL 3.6	A menudo comparto artículos o libros sobre educación con el resto de las profesoras y los profesores con los que trabajo.	44	3,2

Tabla 5
Gobierno y gestión de las instituciones académicas

Código	Ítem	FRA (%)	Valor medio
COL 4.1	En general, las personas con cargos académicos (director/a, decano/a, rector/a, vicerrectores/as, etc.) respetan mi autonomía en cuanto a las decisiones que adopto sobre la forma y el contenido de mi trabajo.	85	4,1
COL 4.2	Encuentro que las normas y reglas que ha establecido mi universidad en relación con mi trabajo docente respetan mi autonomía como profesor/a.	78	3,9
COL 4.3	En mi universidad hay normas, reglas y procedimientos administrativos que entorpecen o condicionan la realización de mi trabajo de investigación y divulgación científica. (I)	32	2,8
COL 4.4	Recibo orientaciones procedentes de decanato o de la dirección de mi departamento sobre el tipo de revistas o de congresos en los que debo presentar los resultados de mi investigación. (I)	83	4,3
COL 4.5	Mi opinión y la de mis colegas es tenida en cuenta por parte de quienes dirigen mi departamento y facultad (o centro).	54	3,4
COL 4.6	Las personas que dirigen el departamento o el centro en el que trabajo generalmente defienden, ante otras instancias (quejas del alumnado, evaluaciones externas, relaciones con otros agentes), los puntos de vista del profesorado.	59	3,5
COL 4.7	En mi universidad las profesoras y los profesores tenemos la oportunidad de influir en las decisiones que toman y en las políticas que establecen los órganos rectores.	30	2,8
COL 4.8	Mi universidad (centro, departamento) establece objetivos mínimos de producción científica que el personal académico debe cumplir. (I)	57	3,6
COL 4.9	Las personas al frente de los decanatos o direcciones departamentales tienden a anteponer los intereses del alumnado a los del profesorado. (I)	36	3,1

de los académicos en los órganos de gestión de las IES (COL 4.7) (COL 4.5) parece haberse erosionado más, de manera que las decisiones de quienes ocupan los citados órganos responden relativamente más (a juicio de los académicos) a otros grupos de interés, como el alumnado (COL 4.9). Por último, en el ámbito de la investigación, la autonomía de los académicos parece estar más en entredicho que en el de la docencia (COL 4.3) (COL 4.8).

La influencia de las características del modelo colegial en la intensidad y el rendimiento del trabajo académico

La Tabla 6 muestra los coeficientes de correlación entre los componentes del modelo colegial (calculados mediante ACP; ver apartado de métodos) y las medidas de rendimiento académico de carácter subjetivo.

Esta evidencia muestra que la organización colegial del trabajo académico, entendida en el sentido de una relación de lealtad, colaboración y camaradería entre académicos (los cuatro primeros componentes de la tabla), influye positivamente en la percepción subjetiva que los académicos tienen del rendimiento de su trabajo. Por su parte, las características estructurales, de gobierno y gestión de las IES (cuatro últimos componentes) tienen un efecto menos generalizado, afectando a un número menor de facetas del rendimiento y, en el extremo, influyendo negativamente en otras, como en el caso de la autonomía de los académicos frente a sus jefes y coordinadores en el área de la investigación. La característica estructural con un efecto más evidente es la influencia de los académicos en los órganos de gestión de sus instituciones, que es, al mismo tiempo, una de las condiciones del trabajo académico más importantes para los académicos y de las que más influyen en su satisfacción laboral (Olaskoaga-Larrauri, González-Laskibar, Barrenetxea-Ayesta y Díaz-De-Basurto-Uraga, 2019).

En cuanto a los indicadores de rendimiento objetivo (Tabla 7), la mayoría de los componentes que capturan el elemento actitudinal de la organización colegial del trabajo carecen de influencia significativa en los indicadores de rendimiento. El único que afecta positiva y consistentemente a casi todas las facetas del rendimiento investigador es la “cooperación y coordinación espontánea de la actividad investigadora”. Por su parte, los factores vinculados a las soluciones estructurales de la organización colegial del trabajo académico también influyen menos intensa y consistentemente en los indicadores de rendimiento objetivos que en los subjetivos.

En suma, la evidencia reunida no refuta, pero sí matiza las conclusiones de Su y Baird (2017) y las de quienes defienden el efecto positivo de los principios colegiales en el rendimiento académico.

Discusión y conclusiones

Un conciso resumen de los resultados obtenidos en esta investigación indica que en la universidad española algunos de los rasgos del modelo colegial se encuentran más extendidos que otros. En concreto, las relaciones de colaboración, de aprendizaje y ayuda recíprocos, y de camaradería entre colegas académicos no parecen tan extendidas como pudiera pensarse a priori, aunque alcanza valores similares a los que se han observado en otros contextos (Su y Baird, 2017). En comparación, algunas características relativas al gobierno y la gestión de las IES que definen el modelo colegial (como la autonomía académica) se encuentran más extendidas.

Tabla 6
Coeficientes de correlación entre componentes de la organización colegial del trabajo académico y medidas subjetivas de rendimiento

Componentes	El número de artículos en revistas arbitradas	La calidad de los artículos publicados	La financiación externa obtenida para investigación	Los resultados en encuestas de evaluación de la docencia	La innovación educativa	Diseño y la coordinación de las materias y asignaturas	Contribución a la gestión del departamento o del centro	Otras actividades de vinculación y extensión universitaria
Ayuda y confianza entre docentes	0,14**	0,13**	0,20**	0,09	0,10*	0,24**	0,28**	0,22**
Diseño y preparación colaborativa de la docencia	0,20**	0,16**	0,19**	0,06	0,15**	0,29**	0,24**	0,14**
Cooperación y coordinación espontánea de la actividad investigadora	0,32**	0,24**	0,28**	0,14**	0,07	0,20**	0,24**	0,22**
Desarrollo consensuado del currículum y recursos compartidos	0,19**	0,18**	0,17**	0,11*	0,24**	0,32**	0,22**	0,25**
Influencia de los académicos en los órganos de decisión	0,08	0,09	0,18**	0,15**	0,18**	0,25**	0,29**	0,22**
Autonomía de los académicos frente a la supervisión directa en la investigación	-0,08	-0,18**	-0,03	-0,03	-0,11*	-0,12*	-0,09	-0,14**
Autonomía del académico frente a jerarquía y normas en general	0,05	0,05	0,13**	0,14**	0,01	0,07	0,15**	0,06
Autonomía del académico frente a la normalización de resultados de la investigación	0,10*	0,10*	0,14**	0,05	-0,01	0,01	0,03	-0,06

* y ** identifican correlaciones con un valor p inferior a 0,05 y a 0,01, respectivamente, en la prueba de significatividad bilateral.

Tabla 7

Coefficientes de correlación entre componentes de la organización colegial del trabajo académico y medidas objetivas de rendimiento de la labor investigadora

Componentes	Nº de artículos	Nº artículos JCR	Número de artículos JCR Q1	Nº patentes
Ayuda y confianza entre docentes	-0,05	0,02	0,03	0,03
Diseño y preparación colaborativa de la docencia	0,02	0,12**	0,09	0,06
Cooperación y coordinación espontánea de la actividad investigadora	0,16**	0,21**	0,16**	0,12*
Desarrollo consensuado del currículum y recursos compartidos	0,03	0,11*	0,08	0,01
Influencia de los académicos en los órganos de decisión	0,00	0,08	0,07	0,07
Autonomía de los académicos frente a la supervisión directa en la investigación	0,04	-0,02	-0,10*	-0,01
Autonomía del académico frente a jerarquía y normas en general	-0,03	0,04	0,00	0,06
Autonomía del académico frente a la normalización de resultados de la investigación	0,09	0,12*	0,12*	0,08

Finalmente, se aprecia una notable presencia de algunas soluciones de gestión opuestas al modelo colegial, como la generalización de las normas y la influencia de los investigadores principales en el trabajo de investigación.

Los resultados también informan de que la presencia de rasgos colegiales está positivamente relacionada con la percepción subjetiva de rendimiento que tienen los académicos, aunque no tanto con su rendimiento objetivo, al menos en el área de la investigación. Con mucha cautela, podría decirse que la relación entre los principios colegiales y el rendimiento académico es más un producto de la mente de los académicos que un reflejo de la realidad, lo cual es compatible con la interpretación de Kligyte y Barrie (2014) y Kligyte (2021), que consideran al propio modelo colegial como una construcción psicológica de los académicos. Si se admite que las relaciones entre los rasgos colegiales y la percepción del rendimiento es puramente subjetiva, entonces se pueden deducir las siguientes conclusiones:

- Que los académicos interpretan que la colaboración y la camaradería tienen un efecto positivo en su rendimiento académico.
- Que están dispuestos a reconocer algunas ventajas en la designación de superiores jerárquicos en los equipos dedicados a la investigación, aunque ello contrarie los principios del modelo colegial.
- Que comienzan a dudar de las ventajas de la autonomía de los académicos, salvo por el efecto que pudiera tener en la exploración de nuevas fuentes de financiación de sus actividades.
- Que, no obstante, se oponen a la profesionalización de los órganos gestores, a la centralización del poder y a la introducción de medidas normalizadoras del producto de su trabajo.

En todo caso, esta lectura requiere una actitud muy cautelosa y consciente de que los métodos empleados en esta investigación no se diseñaron para recopilar las valoraciones de los académicos sobre la eficacia de sistemas alternativos de organización de su trabajo.

Desde otro punto de vista, este artículo puede entenderse como una enmienda (parcial) a las aportaciones de Shah (2011, 2012) y las de Su y Baird (2017). De las primeras critica que en ellas se ignoren aspectos cruciales de la organización colegial del trabajo académico; y demuestra que las conclusiones que se obtienen del vigor y la actualidad de los principios colegiales en las IES son diferentes cuando se consideran dichos aspectos. De la segunda, critica que sus conclusiones sobre el impacto de los principios colegiales

en el rendimiento académico se basan en una visión incompleta de dichos principios y en una evidencia incompleta, por subjetiva, de los resultados del trabajo académico. El artículo demuestra, asimismo, que las conclusiones sobre la relación entre colegialidad y rendimiento académico varían cuando se amplía el concepto de colegialidad y cuando se utilizan indicadores más objetivos de rendimiento.

Esta investigación presenta algunas limitaciones que alumbran el camino de nuevas investigaciones:

- La investigación sólo emplea indicadores de rendimiento objetivo para las actividades investigadoras, pero no para las tareas docentes, cuya valoración representa una dificultad mayor.
- En su valoración del rendimiento investigador, el artículo se rinde a los criterios vigentes en la evaluación del trabajo académico —reuento de productos (fundamentalmente artículos) y sacralización de los índices de revistas científicas—, que no siempre son los idóneos para medir ni cantidad ni calidad de la producción científica.
- Por último, la investigación se basa en las respuestas de académicos individuales, al tiempo que pretende medir fenómenos que no son estrictamente individuales, como las prácticas de gobierno y gestión universitaria, o el propio rendimiento académico. Existen en la literatura algunos avances en este sentido, como el de Edgar y Geare (2013). Sin embargo, la solución de estos autores para medir el rendimiento académico de los departamentos universitarios no es, por el momento, practicable en la mayor parte de los países, incluida España.

Aunque las limitaciones descritas constituyen un buen conjunto de recomendaciones sobre cómo conducir investigaciones similares en el futuro, no se nos escapa que son difíciles de aplicar en la práctica. En consecuencia, tememos que el debate entre los defensores del modelo colegial tradicional y los que abogan por su transformación seguirá siendo fundamentalmente ideológico o, lo que es peor, estará basado en intereses de parte.

Referencias

- Bakieva, M. (2016). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente* [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1322205>
- Bakieva, M., Jornet Meliá, J. M., González-Such, J. y Leyva Barajas, Y. E. (2018). Colegialidad docente: evidencias de validación a partir del análisis realizado por comités de expertos acerca del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Estudios sobre educación*, 34, 99-127. <https://doi.org/10.15581/004.34.99-127>
- Bess, J.L. (1988). *Collegiality and bureaucracy in the modern university*. Teachers College Press.-
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership*. Jossey-Bass.
- Birnbaum, R. (2004). The end of shared governance: Looking ahead or looking back. *New Directions for Higher Education*, (127), 5-22. <https://doi.org/10.1002/he.152>
- Bland, C. J. y Ruffin, M. T. (1992). Characteristics of a productive research environment: literature review. *Academic Medicine*, 67(6), 385-397. <https://doi.org/10.1097/00001888-199206000-00010>
- Bobe, B. J. y Kober, R. (2020). University dean personal characteristics and use of management control systems and performance measures. *Studies in Higher Education*, 45(2), 235-257.
- Burnes, B., Wend, P. y By, R. T. (2014). The changing face of English universities: reinventing collegiality for the twenty-first century. *Studies in Higher Education*, 39(6), 905-926. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.754858>

- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership & management*. Sage Publications.
- Dearlove, J. (1995). Collegiality, managerialism and leadership in English universities. *Tertiary Education and Management*, 1(2), 161-169. <https://doi.org/10.1007/BF02354082>
- Dearlove, J. (1997). The academic labour process: From collegiality and professionalism to managerialism and proletarianisation? *Higher Education Review*, 30(1), 56-75.
- Edgar, F. y Geare, A. (2013). Factors influencing university research performance. *Studies in Higher Education*, 38(5), 774-792. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.601811>
- Filippakou, O. y Tapper, T. (2007). Quality assurance in higher education: Thinking beyond the English experience. *Higher Education Policy*, 20(3), 339-360. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300155>
- Harman, H. (1967). *Modern factor analysis*. University of Chicago Press.
- Harris, G. y Kaine, G. (1994). The determinants of research performance: a study of Australian university economists. *Higher Education*, 27, 191-201. <https://doi.org/10.1007/BF01384088>
- Jordan, P. J. y Troth, A. C. (2020). Common method bias in applied settings: The dilemma of researching in organizations. *Australian Journal of Management*, 45(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/0312896219871976>
- Kligyte, G. (2021). The logics of collegial practices: Australian and New Zealand/Aotearoa perspectives. *Higher Education*, 81(4), 843-864. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00580-9>
- Kligyte, G. y Barrie, S. (2014). Collegiality: Leading us into fantasy – the paradoxical resilience of collegiality in academic leadership. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 157-169. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864613>
- Koskenranta, M., Kuivila, H., Pramila-Savukoski, S., Männistö, M. y Mikkonen, K. (2022). Development and testing of an instrument to measure the collegiality competence of social and health care educators. *Nurse Education Today*, 113, 105388. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105388>
- Lortie, D. C. (1964). The teacher and team teaching. En J. Shaplin y H. Olds (Eds.), *Team teaching*. Harper & Row.
- Macfarlane, B. (2016). Collegiality and performativity in a competitive academic culture. *Higher Education Review*, 48(2), 31-50.
- McCarthy, D. y Dragouni, M. (2021). Managerialism in UK business schools: capturing the interactions between academic job characteristics, behaviour and the ‘metrics’ culture. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2338-2354. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723524>
- Miles, M.P., Shepherd, C.D., Rose, J.M. y Dibben, M. (2015). Collegiality in business schools. *International Journal of Educational Management*, 29(3), 322-333. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2014-0022>
- Millet, J.D. (1962). *The academic community: An essay on organization*. McGraw-Hill.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (s.f.). *Estadística de Personal de las Universidades: Personal docente e investigador (PDI total y en ETC)*. Recuperado el 10 de mayo de 2022 de <https://estadisticas.mecd.es>.

universidades.gob.es/jaxiPx/Tabla.htm?path=/Universitaria/Personal/EPU22/PDI/PDI_TOTAL//I0/&file=PDI0301.px&type=pcaxis&L=0

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Prentice Hall.

Moreno Arellano, C. I. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 27-44.

Morris, L. (2005). Performance appraisals in Australian universities imposing a managerialistic framework into a collegial culture. En *Reworking work: AIRAANZ 05: proceedings of the 19th conference of the Association of Industrial Relations Academics of Australia and New Zealand* (pp. 387-394). Association of Industrial Relations Academics of Australia and New Zealand. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30005581>

Olaskoaga-Larrauri, J., González-Laskibar, X., Barrenetxea-Ayesta, M. y Díaz-De-Basurto-Uraga, P. (2019). The sign of the new millennium. Legal reforms, organisational changes and job satisfaction at Spanish public universities. *European Journal of Education*, 54(1), 137-150. <https://doi.org/10.1111/ejed.12314>

Olaskoaga-Larrauri, J., González-Laskibar, X. y Díaz-De-Basurto-Uraga, P. (2019). Spanish University Reforms and Job Satisfaction: Is There only One Way Out? *Educational Policy*, 33(2), 291-318.

Perera, C. J. (2015). *Principal leadership practices and teacher collegiality in Malaysian high performing schools* [Tesis de Doctorado, University of Malaya]. <http://studentsrepo.um.edu.my/id/eprint/5993>

Ramsden, P. (1994). Describing and explaining research productivity. *Higher Education*, 28(2), 207-226. <https://doi.org/10.1007/BF01383729>

Rhoades, G. y Sporn, B. (2002). New models of management and shifting modes and costs of production: Europe and the United States. *Tertiary Education & Management*, 8(1) 3-28. <https://doi.org/10.1023/A:1017973006062>

Ryan, S. (2012). Academic zombies. A failure of resistance or a means of survival? *Australian Universities' Review*, 54(2), 3-11.

Sarrico, C. S., Veiga, A. y Amaral, A. (2013). The long road-how evolving institutional governance mechanisms are changing the face of quality in Portuguese higher education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(4), 375-391. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9174-x>

Seigel, M. L. y Miner-Rubino, K. (2006). Some preliminary Statistical, Qualitative, and Anecdotal Findings of an Empirical Study of Collegiality among Law Professors. *Widener Law Review*, 13(1), 1-31. <http://scholarship.law.ufl.edu/facultypub/70>

Seigel, M. L. y Miner-Rubino, K. (2009). Measuring the value of collegiality among law professors. *Faulkner Law Review*, 1, 257-287. <http://scholarship.law.ufl.edu/facultypub/76>

Shah, M. (2011). The dimensionality of teacher collegiality and the development of teacher collegiality scale. *International Journal of Education*, 3(2), E10.

Shah, M. (2012). The impact of teachers' collegiality on their organizational commitment in high- and low-achieving secondary schools in Islamabad, Pakistan. *Journal of Studies in Education*, 2(2), 130-156. <https://doi.org/10.5296/jse.v2i2.1493>

- Shattock, M. (2013). University governance, leadership and management in a decade of diversification and uncertainty. *Higher Education Quarterly*, 67(3), 217-233. <https://doi.org/10.1111/hequ.12017>
- Smyth, J. (1991). International perspectives on teacher collegiality. A labour process discussion based on the concept of teachers' work. *British Journal of the Sociology of Education*, 12(3), 323-346.
- Su, S. y Baird, K. (2017). The impact of collegiality amongst Australian accounting academics on work-related attitudes and academic performance. *Studies in Higher Education*, 42(3), 411-427. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1049142>
- Su, S., Baird, K. y Tung, A. (2022). Controls and performance: assessing the mediating role of creativity and collegiality. *Journal of Management Control*, 33(4), 449-482. <https://doi.org/10.1007/s00187-022-00344-9>
- Taberner, A. M. (2018). The marketisation of the English higher education sector and its impact on academic staff and the nature of their work. *International Journal of Organizational Analysis*, 26(1), 129-152. <https://doi.org/10.1108/IJOA-07-2017-1198>
- Tapper, T. y Palfreyman, D. (2010). *The collegial tradition in the age of mass higher education*. Springer.