

LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mario de Miguel Díaz
Universidad de Oviedo

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la actividad investigadora constituye una de las cuestiones que suscitan mayor número de comentarios y críticas entre el profesorado universitario. Aunque la mayoría está de acuerdo en que deben existir sistemas que permitan evaluar la dedicación de todo profesor a esta tarea, así como los resultados que obtiene, las divergencias se manifiestan respecto a los procedimientos que se deben utilizar para ello. Para algunos, la normativa que regula el sistema establecido es contradictoria y poco clara, e induce a desconfiar de la forma en que se lleva a cabo este proceso. Para otros, las diferencias que existen entre los contextos académicos en los que desarrollan su actividad los profesores son tan acusadas que no es apropiado utilizar la misma normativa y procedimientos para evaluar a todo el profesorado universitario.

La evaluación del profesorado universitario arranca de una disposición (art. 45.3) de la Ley de Reforma Universitaria en la que se establece que:

«Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y cinco y treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoción».

Posteriormente, el R.D. 1086/1989 de 28 de agosto sobre retribuciones del profesorado establece una dicotomía entre la evaluación de la docencia y de la investigación de un profesor ya que, mientras la primera se reafirma como una competencia exclusiva de cada Universidad, la evaluación de la investigación pasa a ser una competencia estatal a realizar a través de una Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). Lógicamente esta decisión no ha estado exenta de polémica dado que supone una contradicción expresa con lo establecido en la LRU.

Una vez creada la CNEAI, el procedimiento de evaluación a utilizar se ha ido regulando mediante sucesivas disposiciones legales para cada una de las convocatorias, aunque partiendo siempre de los mismos supuestos. Los «cambios» introducidos en cada convocatoria más que innovaciones constituyen matizaciones orientadas a «clarificar los aspectos administrativos del proceso y concretar con mayor precisión el procedimiento evaluador y la clasificación de las aportaciones». Sin embargo, esta finalidad no es entendida de igual modo por todo el profesorado. Algunos consideran que refleja una escasa consolidación del modelo establecido.

No obstante, entre los múltiples argumentos que se utilizan para su descalificación el que se repite con mayor frecuencia es la falta de contextualización del proceso. Se considera que el sistema establecido no permite tener en cuenta las condiciones académicas y personales en las que desarrolla su tarea cada profesor universitario. Se insiste una y otra vez resaltando que, «a través de unos papeles» un grupo reducido de expertos desconocedores —en buena parte— de los problemas que tienen determinados profesores para investigar y/o de las líneas de trabajo dominantes en cada campo y área específica, no pueden llevar a cabo un proceso evaluador riguroso y justo.

En base a estos argumentos es muy frecuente que los profesores de las Escuelas Universitarias se consideren perjudicados frente a los que se hallan adscritos a Facultades y los que pertenecen a áreas de conocimiento de Humanidades y Ciencias Aplicadas en relación con los que proceden de Ciencias Básicas y Experimentales, donde los investigadores tienen más medios y los trabajos mayor difusión internacional. En la medida que la normativa establece un procedimiento similar para todos los campos y todas las situaciones académicas se considera que las evaluaciones no tienen en cuenta las diferencias contextuales existentes en el ámbito de la investigación universitaria.

Ciertamente la aplicación de la norma a una población tan amplia y distinta ha podido ocasionar problemas y situaciones discriminatorias, aunque no en la medida que frecuentemente se aduce. Lo que sucede es que, al igual que pasa con todas las cuestiones controvertidas, los argumentos se utilizan a favor o en contra del sistema establecido en función de la experiencia que cada profesor ha tenido en estos procesos. Quienes han sido evaluados positivamente tienden a considerar que el procedimiento es globalmente adecuado mientras que los que no obtienen el tramo solicitado radicalizan sus críticas tratando de descalificar distintos aspectos del proceso.

Desde mi experiencia personal, como miembro de uno de los Comités Asesores nombrados para realizar esta evaluación en el campo de las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación, considero que muchas de las críticas que se formulan tienen su origen en la falta de información u errores de interpretación de la normativa vigente. Esta afirmación se apoya en los siguientes datos:

- En torno a un 20% de las aportaciones propuestas por el profesorado no pueden ser consideradas como tales porque no se ajustan a la normativa establecida. Este dato refleja las dificultades que tienen algunos profesores para interpretar el sistema de evaluación establecido a pesar de las disposiciones que lo regulan de manera explícita.
- Igualmente hemos constatado que muchos profesores presentan sus solicitudes de forma incompleta dado que no especifican en qué medida sus aportaciones constituyen «contribuciones originales al progreso del conocimiento», lo que refleja una falta de información sobre los «criterios de calidad» que habitualmente se utilizan en el mundo de la ciencia.
- Finalmente, a la vista de los argumentos y alegaciones que se exponen en los escritos y reclamaciones que se presentan ante la Comisión, se puede deducir claramente que muchos profesores tienen una concepción del proceso evaluador muy distinta de la que regula la normativa vigente, lo que puede inducir a considerar que no existe objetividad en su aplicación.

Estas observaciones son las que me han llevado a redactar estas páginas. Me propongo *clarificar la normativa vigente al respecto con el fin de que el profesorado esté informado sobre los «contenidos» que son objeto de evaluación de la actividad investigadora y los «criterios de calidad» que utilizan los Comités Asesores nombrados con este fin.* Acotamos nuestros comentarios al ámbito de las Ciencias de la Educación dado que este es el contexto en el que nos movemos y sobre el que tenemos una experiencia más directa.

Insistimos en señalar que nuestro trabajo se limita solamente a clarificar los «aspectos técnicos» relativos al proceso evaluador con el fin de difundir entre el profesorado informaciones de carácter general que deben ser tenidas en cuenta en el momento de presentar sus solicitudes. Por ello, en el presente escrito no se abordan cuestiones relativas a los aspectos administrativos de las solicitudes —cuándo y cómo se debe presentar la documentación oportuna— y las reclamaciones pertinentes. La casuística al respecto es tan variada que no sería posible abordar este tema de forma satisfactoria para todos.

2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESTABLECIDOS

Tomando como referencia la normativa al respecto (R.D. 1086/1989, de 28 de agosto) inicialmente procede resaltar que la finalidad esencial que ha generado este proceso ha sido:

«fomentar la productividad del trabajo investigador del profesor universitario y su mejor difusión tanto nacional como internacional».

Así pues, conviene recordar que el objetivo de este proceso no sólo se dirige a promover la «productividad» de la actividad investigadora del profesorado —entendida como calidad de las publicaciones— sino también a la «difusión» de la misma.

Ello implica que el modelo establecido y los criterios de evaluación deben tener en cuenta ambos propósitos que son inseparables.

En segundo término debemos considerar que, para llevar a cabo este proceso de «evaluación del rendimiento de la labor investigadora desarrollada durante períodos de seis años», la normativa establece un modelo basado en la evaluación por expertos —denominada también revisión de pares (peer review)— a partir de las informaciones selectivas sobre la productividad que les facilitan los mismos profesores (las cinco aportaciones que consideran más destacables de la labor realizada durante el periodo que someten a evaluación).

El proceso, por tanto, está orientado a evaluar «solamente» la actividad investigadora a través de indicadores secundarios de calidad; es decir, no se analizan directamente los trabajos sino los indicios que se aportan sobre la calidad de los mismos. La tarea de los expertos consiste en valorar estos indicios e informaciones en función de unos criterios previamente establecidos. Es muy importante, por tanto, tener en cuenta que su trabajo se realiza utilizando «los datos» que les proporcionan los propios profesores. Si la información que se aporta es incompleta y/o imprecisa, lógicamente repercutirá sobre el resultado.

Así pues, del texto legal se deduce el marco de referencia sobre el que se apoya el sistema establecido para evaluar el «rendimiento de la labor investigadora»: *evaluar la producción científico-tecnológica y su difusión nacional e internacional utilizando como procedimiento el juicio de un grupo de expertos a partir de informaciones selectivas sobre las publicaciones que proporciona el propio profesorado. De igual modo, cabe considerar como una «aportación» relativa al rendimiento y/o productividad investigadora objeto de esta evaluación «toda producción que constituya una contribución real al progreso del conocimiento o al desarrollo científico-técnico y que haya sido difundida en un medio adecuado dentro de la comunidad científica».*

De la misma normativa también se desprenden los criterios de evaluación a tener en cuenta por los expertos a la hora de juzgar las aportaciones seleccionadas. A modo de síntesis, podemos agrupar estos criterios en torno a los tres requisitos establecidos legalmente: a) que la aportación haga referencia a resultados, b) que constituya una contribución al progreso real del conocimiento y c) que haya sido difundida en un medio adecuado dentro de la comunidad científica. Comentaremos más detalladamente cada uno de estos criterios.

A. Solamente se consideran evaluables las aportaciones relativas a resultados

Aunque en sentido estricto investigar constituye una actividad procesual, lo que pretende la actual normativa es evaluar los resultados de la misma para lo cual necesariamente tienen que ser tenidos en cuenta los productos que genera esta actividad. El cauce ordinario para dar cuenta de los productos de la actividad investigadora son los libros, los artículos científicos y las patentes. De ahí que lo normal sea que la evaluación se centre sobre las aportaciones ordinarias, es decir aquellas que aparecen claramente identificadas en los medios habituales de comunicación científica. Productos difundidos a través de otros cauces sólo pueden ser estimados en ocasiones excepcionales.

Conviene resaltar este hecho dado que frecuentemente algunos profesores incluyen entre sus aportaciones proyectos de investigación financiados y/o realizados pero que no han sido publicados. De acuerdo con este criterio, tales proyectos no pueden ser tenidos en cuenta como aportaciones, aunque hayan sido elaborados y entregados al organismo patrocinador los informes respectivos. Mientras que un trabajo permanente «inédito» no cumple todos los requisitos necesarios para ser un trabajo científico o de investigación académica. Es necesario someterlo a la crítica de la comunidad científica para que puede ser considerado como aportación al progreso del conocimiento.

De igual modo tampoco pueden ser consideradas como aportaciones de la actividad investigadora otras actividades que algunos profesores también suelen incluir en sus solicitudes, aunque con menor frecuencia, como: dirigir programas de doctorado, impartir conferencias, organizar eventos científicos, participar en comisiones de trabajo, elaborar informes, etc. Aunque ciertamente muchos de estos trabajos pueden tener una clara incidencia a la hora de generar o intensificar la actividad investigadora, en su valoración es muy difícil separar lo que son aportaciones respecto a lo que consideramos como actividades.

Aunque la normativa contempla la posibilidad de tener en cuenta aportaciones que no cumplen este requisito de «publicidad» se insiste en su carácter excepcional y/o complementario dentro del proceso. Este es el caso de la dirección de tesis doctorales y de las ponencias y comunicaciones a Congresos que sólo pueden ser estimadas cuando son «excepcionales» y siempre con carácter complementario. Por ello, los profesores que incluyen aportaciones en este sentido deberán justificar adecuadamente el carácter «excepcional» de las mismas. Ello no excluye que, en algunas áreas de conocimiento donde la investigación participa del dictamen técnico o de la creación artística (Música, Plástica, etc.), puedan ser tenidas en cuenta otro tipo de aportaciones.

B. Sólo son evaluables las publicaciones que contribuyen al progreso del conocimiento científico

Evidentemente no todo lo que se publica constituye una aportación científica. El objetivo del proceso evaluador es tratar de determinar la «calidad de las aportaciones» que presenta cada profesor estimando en qué medida contribuyen al progreso real del conocimiento. Para ello, los Comités Asesores encargados de efectuar dicha estimación, además de su juicio personal, se apoyan en dos criterios: los indicios de calidad que alega el profesor en la sociolitud y los controles científicos que ha tenido el trabajo antes de ser publicado. No se debe olvidar que todo el proceso evaluador está establecido «en base a referencias» ya que solamente se solicitan los trabajos en contadas ocasiones.

La normativa actual estipula que cada profesor formule los «indicios de calidad» de cada una de las aportaciones que incluye en la sociolitud. Más aún, orienta al profesor sobre cómo puede presentar los argumentos que avalan sus trabajos. El primer lugar, deberá especificar clara y brevemente en qué medida cada una de sus

aportaciones contribuye al progreso del conocimiento, la innovación o la creación, destacando al mismo tiempo el interés y originalidad de la misma. En segundo lugar, deberá aportar las referencias que otros autores realizan de sus obras así como otros indicadores relativos a la relevancia científica del medio de difusión en que ha publicado cada una de sus aportaciones.

Llamamos la atención sobre la oportunidad de presentar estos «indicios de calidad» sobre cada una de las aportaciones porque habitualmente los profesores no suelen hacerlo, o lo hacen de forma muy poco precisa. Son pocos los profesores que efectúan una apreciación realista sobre la contribución de sus trabajos al progreso real del conocimiento. Habitualmente no suelen abordar este tema a pesar de ser muy importante tanto para conocer el nivel de autocrítica del profesor como la calidad del trabajo y su repercusión en la comunidad científica.

De todas formas cada profesor al presentar los indicios de calidad de sus aportaciones debe tener en cuenta que la normativa al respecto es muy explícita: *se valorarán las publicaciones que contribuyan al progreso real del conocimiento, primando los trabajos formalmente científicos o innovadores frente a los meramente descriptivos, los que sean simple aplicación de conocimientos establecidos o los de carácter divulgativo*. Esta precisión determina que algunas publicaciones que habitualmente incluyen los profesores de este campo como aportaciones no puedan ser estimadas. Este es el caso de los libros de texto, apuntes, programas o supuestos prácticos que tengan como objetivo prioritario servir a los estudiantes como manuales de clase o material del practicum.

C. El medio utilizado para la publicación condiciona la difusión de la aportación

Además de los indicios de calidad que alega el profesor, los comités asesores utilizan como criterio de evaluación el tipo de medio que se ha utilizado para su difundir cada aportación. La normativa al respecto es muy precisa: *la finalidad del proceso evaluador es fomentar el trabajo investigador y su difusión, tanto nacional como internacional*. Ello significa que fundamentalmente se valorarán aquellas aportaciones que hayan sido publicadas en libros y revistas científicas de ámbito nacional e internacional.

De acuerdo con esta norma, los evaluadores deben estimar el rango o nivel de difusión de una publicación dado que constituye un criterio de calidad a la hora de evaluar las aportaciones del profesorado. Para ello emplean como herramienta los «análisis bibliométricos» que facilitan indicadores apropiados para estimar la calidad de las publicaciones. Entre estos indicadores queremos destacar dos que aportan informaciones muy pertinentes para el trabajo del experto: el control científico que ha tenido el trabajo antes de ser publicado y el ámbito de difusión que ha tenido el mismo dentro de la comunidad científica.

Lo normal es que cada profesor difunda sus trabajos en publicaciones científicas concretas de acuerdo con su especialidad y evite aquellas que tienen un carácter divulgativo. Estas publicaciones especializadas normalmente seleccionan los trabajos mediante un Comité científico que avala la calidad de los trabajos publicados. La existencia de este «Comité de calidad» y el prestigio científico de sus miembros cons-

tituye un criterio muy importante a tener en cuenta a la hora de valorar toda publicación en el mundo de la ciencia y, en consecuencia, las aportaciones de todo profesor.

Respecto a la relevancia científica de los diversos medios de difusión nacionales e internacionales, la normativa es muy precisa: «en las disciplinas que existan criterios internacionales de calidad de las publicaciones estos serán referencia inexcusable». Por ello, en el campo de las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación se precisa que «se valorarán preferentemente las aportaciones publicadas en revistas de prestigio reconocido, aceptándose como tales las que ocupen posiciones relevantes en los listados por ámbitos científicos en el «Subject Category Listing» del Journal Citation Report del Social Sciences Citation Index (Institute of Scientific Information, Philadelphia, PA, USA).

El indicador utilizado por este organismo es el denominado «factor de impacto». Dicho indicador es básicamente la media de citas que reciben los artículos publicados en una revista determinada. Se calcula por años contando el número de citas emitidas (referencias) durante un año de artículos aparecidos en esa revista en los dos años anteriores. Se admite que, cuanto mayor es ese factor de impacto, mayor es la calidad de la revista.

Aunque existen diversos problemas relativos a la construcción e interpretación de este indicador, especialmente si se tienen en cuenta las costumbres de determinadas comunidades científicas, lo cierto es que el «factor de impacto» constituye en la actualidad el criterio fundamental que se utiliza en el campo de las ciencias «duras» para evaluar la calidad de las publicaciones. De ahí que la normativa que regula esta evaluación considere este índice como el principal criterio a utilizar para estimar la calidad de las aportaciones de los profesores que pertenecen a áreas de conocimiento encuadradas en campos científicos donde existen «bases de datos especializadas e informatizadas» conocidas por toda la comunidad.

Ahora bien, la misma norma anuncia que, en diversos ámbitos científicos correspondientes al campo siete —Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación— la base de datos mencionada es incompleta en el entorno europeo, por lo que la CNEAI podrá ampliar estos listados reconociendo la calidad de otras revistas y publicaciones de ámbito nacional. Para otorgar este reconocimiento se llevará a cabo un análisis de estas publicaciones observando «si cuentan con un comité editorial formado por especialistas de reconocido prestigio en su materia y con un riguroso proceso de evaluación de manuscritos». De ahí que una de las tareas más problemáticas que tienen que abordar los Comités Asesores antes de evaluar las aportaciones de los profesores sea la de establecer la relación de las «publicaciones de ámbito nacional» que son homologables a las que aparecen en el citado listado internacional.

3. CRITERIOS DE CALIDAD PARA LA HOMOLOGACIÓN DE PUBLICACIONES

Para realizar esta ampliación/homologación necesaria de «publicaciones de ámbito nacional de reconocido prestigio» en el ámbito de las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación, los Comités Asesores cuentan inicialmente con tres criterios/indicadores de calidad que se establecen en la propia normativa:

1. Calidad de la gestión científica de la publicación

Las publicaciones, además de promotores que las financien, requieren también personas que intervengan en su gestión. La existencia de Consejos de Redacción, Comités Editoriales o similares constituye una garantía de calidad no sólo en relación con los aspectos físicos que conlleva toda la publicación (presentación, impresión, etc...) sino también respecto al cumplimiento de las normas internacionales sobre difusión de trabajos científicos. De ahí que sea requisito inexcusable para una homologación que la publicación/revista cuente con un Consejo de Redacción o Comité Editorial formado por «especialistas de reconocido prestigio» del campo o área de conocimiento a la que se orienta básicamente dicha publicación. Es igualmente necesario conocer el papel que dicho Comité desempeña en la gestión de la publicación dado que constituye su aval de calidad.

2. Selección rigurosa de los trabajos publicados

El segundo criterio que se utiliza para dicha homologación es que exista una selección rigurosa de los trabajos a publicar a través de una valoración de jueces externos (peer review). El procedimiento a utilizar para ello debe ser el denominado de «doble ciego»: ni quienes desean publicar conocen la identidad de los evaluadores, ni estos saben quienes son los autores de los trabajos que evalúan. Solamente cuando exista un procedimiento de selección que garantice de «forma anónima» la calidad de un trabajo se puede considerar una publicación como el órgano de comunicación científica de los especialistas de cada campo temático. La utilización de este procedimiento en la selección de manuscritos permite asegurar la calidad de las publicaciones y clarificar su enfoque científico o divulgativo

3. Nivel de difusión de la publicación

La calidad de una publicación también puede ser estimada partiendo de criterios relativos a su difusión e impacto en la comunidad científica. Entre estos es habitual utilizar dos tipos de indicadores que permiten evaluar la calidad de un trabajo científico. De una parte, la difusión directa e indirecta que tiene la revista o editorial donde se publica el trabajo (antigüedad, número de suscripciones, presencia en repertorios y bases de datos, etc.). De otra, el denominado «factor de impacto» estimado a partir de las citas que se hacen del mismo, tal como hemos descrito anteriormente. Lógicamente, la posibilidad de que un trabajo sea conocido y valorado (citado) por la comunidad científica depende del cauce que se haya utilizado para su difusión. Por ello, la normativa al respecto es muy precisa: *salvo en casos excepcionales, se tendrán en cuenta solamente las publicaciones que contribuyan a difundir la ciencia tanto en el ámbito nacional como internacional*. Ello significa que, como norma, mientras una publicación no se halle difundida a nivel nacional no puede ser considerada como homologable.

Utilizando estos tres criterios los profesores pueden estimar entre sus publicaciones aquellas que son homogables a efectos de evaluación. Más aún, dada la variedad

de revistas y editoriales que actualmente publican trabajos científicos en este campo, es aconsejable que en las sociedades se incluyan los «indicios de calidad» sobre los medios utilizados para difundir las cinco aportaciones seleccionadas. Es imposible que un Comité Asesor pueda disponer de las informaciones necesarias sobre todas las publicaciones existentes para realizar las homologaciones pertinentes. Procede, tal como señala la normativa, que cada profesor exponga razonadamente si cada una de sus cinco aportaciones/publicaciones cumple los tres requisitos que anteriormente hemos señalado. Insistimos sobre esta recomendación dado que la información que aportan los profesores constituye la fuente primaria que utilizan los Comités Asesores para estimar la homologación de las publicaciones no catalogadas en el SSCI.

4. PROBLEMAS ESPECÍFICOS EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La normativa determina igualmente que «a efectos de organizar la evaluación» se establecen once campos científicos o ámbitos del saber que aglutinan las diversas modalidades de la actividad investigadora al tiempo que señala, con carácter indicativo, las áreas de conocimiento relacionadas con cada uno de ellos. Posteriormente, a través de diversas resoluciones se hace pública la adaptación de los criterios generales que regulan este proceso a las características específicas y situaciones de la investigación en nuestro país en cada uno de estos campos. En la última convocatoria (BOE 20/11/96), se precisan más estos criterios específicos a tener en cuenta por los evaluadores de los diversos campos científicos.

Como ya es conocido, las áreas de conocimiento relativas a las Ciencias de la Educación —inicialmente— se hallan adscritas al campo séptimo, conjuntamente con las Ciencias Sociales, Políticas y del Comportamiento. Ello supone que la evaluación de los profesores del ámbito de la educación se regula por los mismos «criterios específicos» que se aplican a profesores de sociología, ciencias de la información, políticas y psicología. Sin embargo, a través de mi experiencia personal en estos procesos, he podido constatar que existen ciertas peculiaridades propias de cada uno de estos subcampos —sociología, ciencias de la información, políticas, psicología y educación— que deben ser tenidos en cuenta a la hora de aplicar la normativa ya que, de lo contrario, el proceso podría ser considerado como poco contextualizado.

Procede, por tanto, resaltar aquellas peculiaridades propias del ámbito de las Ciencias de la Educación que entiendo deben tenerse en cuenta a lo largo del proceso evaluador dada la incidencia que pueden tener sobre los resultados para el conjunto de los profesores de este sector profesional. Centraremos nuestra atención sobre tres tipos de problemas o diferencias que surgen a la hora de evaluar la producción científica de este colectivo y que tienen su origen en: a) las diferencias que se constatan en la tradición investigadora entre áreas de educación y áreas de campos afines (sociología, ciencias de la información, políticas y psicología), b) diferencias entre las diversas áreas que se ubican bajo la denominación «ciencias de la educación» y c) problemas que surgen al evaluar conjuntamente profesores del mismo área pero que tienen un estatus distinto y/o trabajan en contextos claramente diferentes.

I. Diferencias en las aportaciones presentadas según los diversos subcampos

Las principales diferencias observadas en el conjunto de aportaciones que presentan los profesores del ámbito de Ciencias de la Educación para la evaluación de su actividad investigadora en relación con las que —globalmente— presentan sus colegas que proceden de subcampos afines se pueden concretar en los siguientes datos:

1.1. Escasez de publicaciones a nivel internacional

La primera observación que constatamos al evaluar las aportaciones del profesorado de las áreas de educación es el escaso número de aportaciones que han sido difundidas en publicaciones internacionales (aproximadamente un 5% del total). Aunque no es nuestra intención identificar calidad con el ámbito de una publicación, debemos reconocer que la difusión internacional de las aportaciones constituye un objetivo muy importante para el progreso científico. La escasa tradición en nuestros círculos académicos de esta práctica repercute comparativamente sobre los resultados de la evaluación al estar ubicados en un campo científico donde también se encuadran áreas de conocimiento que tienen una gran presencia en publicaciones de ámbito internacional (psicobiología, psicología básica, sociología...).

1.2. El elevado número de publicaciones periódicas nacionales

Además de la escasa presencia exterior constatamos una gran variedad de cauces para difundir las aportaciones a nivel nacional que actúa igualmente de forma negativa sobre los procesos y resultados de la evaluación. El elevado número de editoriales y revistas periódicas que difunden temas educativos, así como la imprecisión entre su carácter científico y/o divulgativo, hace difícil la separación entre aquellas publicaciones que se ajustan y las que no se ajustan a los criterios de calidad establecidos y no facilita el proceso de homologación al que hemos aludido anteriormente. Ello determina que muchos profesores salgan perjudicados al difundir sus trabajos en publicaciones que desconocen que no son homologables desde el punto de vista científico según los requisitos establecidos. A título de información cabe señalar que en la evaluación correspondiente a la convocatoria de 1995 los profesores del subcampo educativo presentaron aportaciones publicadas en una veintena de editoriales y treinta dos revistas periódicas de ámbito nacional, cuando lo habitual en disciplinas próximas como la psicología o la sociología es tres veces menor.

1.3. Demasiadas aportaciones con una difusión restringida

Otro problema peculiar que se manifiesta en este campo es el elevado número de aportaciones que son publicadas de medios que tienen una difusión muy restringida. Es muy frecuente que se incluyan aportaciones que se encuentran publicadas por Organismos Públicos (Comunidades Autónomas, Diputaciones, Ayuntamientos, etc.) y Entidades Privadas (Bancos, Fundaciones, etc.) que, aunque inicialmente se pueden

justificar por el contenido del tema abordado, desde el ámbito de la ciencia no pueden ser estimadas dadas las limitaciones que normalmente conlleva tanto el control de calidad realizado previamente a la publicación como el nivel de difusión que cabe esperar de las mismas. Por ello, las aportaciones cuya difusión se enmarca en un ámbito local lógicamente no son tenidas en cuenta, salvo que se aporten «indicios razonables» que permitan a los evaluadores una estimación positiva de la calidad y de la repercusión de la investigación realizada.

Así pues, del análisis de las aportaciones efectuadas por el profesorado de las áreas de conocimiento adscritas a las Ciencias de la Educación podemos concluir que existe una gran dispersión en las publicaciones de ámbito nacional, poca presencia en publicaciones internacionales y un elevado número de aportaciones difundidas a nivel muy restringido. Como ya hemos dicho, estos datos son más llamativos cuando se comparan con las aportaciones que se presentan desde ámbitos científicos próximos y, lógicamente, deben ser tenidos en cuenta —tanto por los evaluadores como por los profesores del subcampo de la educación— dada la incidencia que pueden tener sobre los resultados del proceso.

2. Diferencias entre las áreas agrupadas en el ámbito educativo

Un segundo de bloque de peculiaridades y/o problemas que se presentan a la hora de evaluar las aportaciones del profesorado de Ciencias de la Educación se generan a partir de las diferencias existentes entre las diversas áreas agrupadas en este subcampo. Las áreas de educación presentan entre sí diferencias tan acusadas que, en modo alguno, pueden ser consideradas como un conjunto homogéneo. Este hecho, aunque en mayor o menor medida sucede en todos los campos, también influye en los resultados de la evaluación. Las principales diferencias entre las áreas de conocimiento relativas a la educación se podrían plantear en estos términos:

2.1. Áreas nuevas y áreas consolidadas

La organización y adscripción del profesor por áreas de conocimiento es un proceso relativamente reciente. Este hecho ha originado que mientras algunas de las áreas propuestas se identifican claramente con disciplinas que podemos denominar clásicas en el ámbito educativo —como teoría e historia de la educación, didáctica y organización escolar— y que tienen, por tanto, medios de expresión/publicación consolidados; otras aparecen de la conjunción de campos interdisciplinares con mucha menos tradición investigadora entre nosotros y donde los cauces para la comunicación científica tienen menos arraigo (áreas emergentes).

Este es uno de los problemas a tener en cuenta a la hora de evaluar, especialmente, al profesorado que pertenece a las áreas de Didácticas Especiales (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Expresión Corporal, Expresión Musical, Expresión Plástica, Lengua y Literatura y Ciencias Sociales) dado que su constitución e inclusión en este campo es reciente y, para algunos, ciertamente forzada. Igualmente, esta puede ser una de las razones por las que, salvo excepciones, las áreas relativas a las Didácticas

Especiales adolecen de publicaciones periódicas que reúnan los requisitos bibliométricos señalados para poder ser identificadas y reconocidas como órganos de difusión científica homologables.

2.2. Investigación básica y/o aplicada e investigación didáctica

La constitución de muchas de estas áreas educativas a partir de enfoques pluridisciplinarios origina que la actividad investigadora pueda tener, igualmente, variedad de enfoques. Este hecho determina acusadas diferencias entre los profesores del subcampo educativo a la hora de establecer la finalidad de su actividad investigadora ya que, mientras unos se centran sobre el contexto científico de su disciplina (investigación básica y/o aplicada), otros orientan su producción hacia la vertiente práctica de la educación (investigación didáctica). Esta divergencia en la concepción y enfoque de la actividad investigadora entre el profesorado de las distintas áreas del subcampo educativo es muy patente y genera serios conflictos a la hora de aplicar los criterios de evaluación establecidos.

En algunos casos esta dicotomía se manifiesta entre la aportaciones que presenta un mismo profesor. Es muy frecuente que los profesores de las áreas de Didácticas Especiales incluyan aportaciones relativas a investigación básica y aplicada sobre la disciplina de origen (química, matemáticas, geografía, etc.) —que deben ser evaluadas en el campo científico correspondiente— e investigaciones didácticas que son propias de este campo. Dado que la normativa establece que «corresponde a la Comisión Nacional adscribir las solicitudes a un determinado campo científico, teniendo en cuenta la labor aportada», procede recordar a estos profesores que su adscripción al campo siete no significa que todas sus aportaciones sean evaluadas de acuerdo con los criterios establecidos para este campo y que, por tanto, deben informarse de las tendencias y criterios regulados para la evaluación de la actividad investigadora en el campo al que pertenece la disciplina de la que proceden.

2.3. Aportaciones relativas a trabajos de innovación y/o creación

En otros casos, las diferencias entre las diversas áreas se establecen debido a que las aportaciones que presentan algunos profesores, en sentido estricto, no pueden ser consideradas como tales investigaciones ya que más bien se encuadran en el campo de la innovación y la creatividad personal. Esto es lo que sucede, a veces, con las aportaciones que presentan profesores que pertenecen, entre otras, a las áreas de conocimiento de Didáctica de la Expresión Musical, Expresión Plástica, y Lengua y Literatura. La normativa al respecto establece que para la evaluación de estas aportaciones (composiciones musicales, obras literarias, etc.) procede «el asesoramiento de especialistas vinculados con estas áreas o actividades específicas». Por tanto, los profesores deben considerar que los trabajos que puedan ser catalogados bajo esta modalidad no son evaluados por los Comités Asesores ya que son remitidos al juicio de «especialistas externos».

3. Diferencias entre las aportaciones del profesorado de una misma área de conocimiento

Un tercer tipo de problemas evaluativos que hemos podido constatar son las diferencias existentes en la producción científica del profesorado de una misma área según el contexto donde ejercen su tarea profesional y la finalidad hacia la que orientan su actividad investigadora.

3.1. En función de los contextos educativos a los que se hallan adscritos los profesores

Aunque, de acuerdo con nuestra legislación, inicialmente el fomento de la investigación es una finalidad básica de los departamentos universitarios, las diferencias en la actividad investigadora no se deben tanto al tipo de departamento al que pertenece el profesorado como al hecho de que desarrollen su función en el ámbito de una Escuela o de una Facultad universitaria. Este hecho implica contextos de trabajo muy diferentes que tienen una clara incidencia sobre los resultados de la actividad investigadora. Las diferencias no se pueden plantear en términos de que unos centros dispongan de más medios que otros o que unos profesores tengan más o menos carga docente. Las diferencias son más profundas y tienen que ver con las «culturas internas» de este tipo de instituciones en relación al concepto y finalidad que se atribuye a la investigación en la cualificación del profesorado.

3.2. En función del concepto de investigación científica

Otra de las observaciones que hemos podido constatar, que genera igualmente diferencias entre el profesorado de una misma área de conocimiento, es la distinta concepción y enfoque que tienen sobre la actividad investigadora. Es muy frecuente que algunos profesores, más próximos al sistema educativo, conciban y orienten esta actividad desde una perspectiva práctica y, en consecuencia, consideren como investigación algunas actividades —trabajos de innovación escolar, producción de materiales y recursos didácticos para los alumnos, implantación de experiencias educativas, organización y seguimiento de grupos de trabajo, etc.— que, inicialmente, no pueden ser tipificadas como actividades de investigación. Este hecho, lógicamente, tiene una repercusión importante sobre los resultados del proceso evaluativo.

3.3. En función de la pertenencia a equipos y/o círculos de investigación

Finalmente, procede destacar una tercera característica que también introduce claras diferencias entre el profesorado que pertenece a una misma área de conocimiento. Hemos podido observar que, en la medida que un profesor se halla integrado dentro de un equipo estable de investigación o sus líneas de trabajo se identifican claramente dentro de un círculo científico, su información sobre los procedimientos relativos a la investigación están más definidos y su producción se adecúa más a los requisitos de la normativa vigente. De alguna forma, se podría decir que existen acusadas diferencia

entre los profesores según dispongan o no de información privilegiada tanto para llevar a cabo procesos de investigación como a la hora de presentar sus trabajos a procesos de evaluación externa.

5. ALGUNAS SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

Las diferencias y problemas apuntados anteriormente, aunque ponen de relieve la necesidad de contextualizar la actividad investigadora de los profesores que pertenecen al subcampo relativo a las Ciencias de la Educación a la «situación de la ciencia y la técnica en España en el momento en el que se produjeron los trabajos» no pueden ser considerados de forma permanente como atenuantes a la hora de evaluar sus aportaciones. Debemos entender que la actividad científica se rige por principios y criterios sobre los que no cabe efectuar excepciones en función del área a que pertenecen los profesores o el contexto educativo al que se hallan adscritos. Las consideraciones que se efectúen al respecto deben ser estimadas como «transitorias» ya que no procede utilizar distinta «vara de medir» a la hora de evaluar las producciones científicas del profesorado universitario.

Por ello debemos habituarnos a considerar como un fenómeno normal dentro del sistema universitario las diferencias en los resultados de la evaluación de la actividad investigadora entre los diversos campos científicos y profesores. Tomando como referencia el boletín informativo que últimamente ha publicado la CNEAI sobre los resultados de las seis primeras evaluaciones, se puede observar que el porcentaje total de tramos concedidos sobre los solicitados difiere bastante entre los once campos establecidos y las convocatorias realizadas. Así, mientras que la tasa de tramos concedidos en «Biología Celular y Molecular» se acerca al 80%, en otros campos es sensiblemente más bajo (Ingenierías el 48%, Ciencias Sociales el 55%, Ciencias Económicas el 56%). De igual modo, estos últimos campos presentan porcentajes mayores de tramos denegados en relación a los solicitados (en torno al 38% respecto a una media del 28% para toda la población) y mayores diferencias en los resultados de las distintas convocatorias.

El profesorado debe asumir que, aunque existen claras diferencias contextuales entre las diversas disciplinas, áreas y contextos agrupados en los distintos campos científicos, la evaluación de la actividad investigadora no puede asumir este hecho como un principio a tener en cuenta de forma permanente para la concesión de los tramos ya que uno de los objetivos de este proceso es precisamente estimular la dedicación del profesorado a esta tarea. De ahí que la tendencia de la propia CNEAI sea ir aplicando progresivamente procedimientos de evaluación cada vez más rigurosos que, al mismo tiempo que incidan sobre la productividad, permitan que los profesores tengan una mayor información sobre los criterios de evaluación que se utilizan en los diversos campos.

Precisamente porque el propósito de la CNEAI es ir avanzando hacia un sistema normalizado de evaluación de la actividad investigadora cuyos criterios y procedimientos sean conocidos y compartidos por todo el profesorado, procede esbozar algunas sugerencias y propuestas, a modo de recomendaciones, que deberían tener en

cuenta quienes tengan intención de presentar solicitudes al respecto. De manera específica conviene recordar:

1. *Cuidar la coherencia científica entre las aportaciones seleccionadas.* Cuando el profesorado mantiene una línea de investigación, más o menos constante, es más fácil estimar la coherencia teórica y metodológica de los trabajos realizados así como la relevancia de los mismos dentro de la comunidad científica. Aportaciones con temáticas muy dispersas y trabajos meramente repetitivos no favorecen un resultado positivo.
2. *Incluir solamente aportaciones/publicaciones que constituyen resultados de procesos de investigación.* Insistimos sobre la atención que se debe prestar a la hora de seleccionar las aportaciones de forma que cada una de ellas sea producto de un trabajo de investigación. Otras publicaciones relativas a ensayos, tratados, textos, artículos, etc. no deben ser incluidas, salvo excepciones, ya que el objetivo de este proceso es evaluar la «actividad investigadora del profesorado».
3. *Presentar con claridad cuál es la aportación de cada trabajo al conocimiento científico.* Es muy importante que el profesorado especifique brevemente en qué medida los resultados obtenidos en cada una de sus aportaciones suponen una contribución real al progreso del conocimiento o al desarrollo científico-técnico, haciendo énfasis en lo que el trabajo tenga de innovador o creativo. Señalar, por ejemplo, que con su trabajo ha obtenido una relación significativa entre rendimiento e inteligencia no podría ser considerado como una aportación muy original.
4. *Señalar los indicios de calidad sobre cada una de las aportaciones.* Además del resumen sobre los resultados de cada aportación, el profesorado debe incluir en sus solicitudes los indicios de calidad de los que dispone a efectos de que los evaluadores tengan más elementos de juicio a la hora de evaluar sus trabajos. Entre estos indicios se debe señalar de forma especial la repercusión que ha tenido cada trabajo dentro de la comunidad científica (recensiones, citas, etc...).
5. *Seleccionar los cauces que se utilizan para difundir los trabajos.* Tal como hemos avanzado, dado que el proceso establecido también evalúa el nivel de difusión de los trabajos, a la hora de seleccionar las aportaciones debemos vigilar que los trabajos hayan sido publicados en revistas de reconocido prestigio u homologables —según los indicadores bibliométricos señalados— a efectos de que tengan una valoración adecuada.
6. *Estimar las puntuaciones sobre las aportaciones presentadas.* De acuerdo con la normativa cada profesor debe obtener seis puntos entre las cinco aportaciones. Suponiendo que cada aportación pueda ser evaluada como máximo con dos puntos, salvo casos muy excepcionales, significa que mientras un profesor no tenga una o dos aportaciones que alcancen esta calificación difícilmente podrá llegar a obtener una evaluación positiva. En este sentido debe interpretarse lo establecido en el apto. 7 de los criterios establecidos para este campo.
7. *Detectar posibles criterios correctores en las calificaciones.* Además de los factores intrínsecos relativos a la calidad de un trabajo existen otros factores extrínsecos

(número de firmantes del trabajo, tipo de participación en el trabajo, extensión de la publicación, etc...) que pueden introducir criterios correctores a la hora de otorgar la puntuación a una aportación. Especialmente es aconsejable que en trabajos con múltiples firmas se indique las páginas y/o partes en las que el profesor ha participado.

8. *Evitar la inclusión de aportaciones tipificadas como complementarias.* Aunque la normativa posibilita la inclusión de otro tipo de aportaciones (tesis doctorales, ponencias y comunicaciones, dictámenes, informes, desarrollo de software, validación de tests, etc.) debe tenerse en cuenta que, además de cumplir los requisitos señalados en los criterios evaluación establecidos, su valoración será marginal. Por ello es aconsejable no seleccionar este tipo de aportaciones salvo que tengan un carácter claramente «excepcional».
9. *Identificar con precisión las referencias bibliográficas relativas a las publicaciones.* Dado que una de las tareas de los evaluadores es estimar la calidad a través del órgano de comunicación/difusión científica utilizado, es muy importante precisar todos los datos bibliográficos posibles sobre cada aportación (autor/es, revista/editorial, ISBN, volumen, páginas, etc...) con el fin de que su identificación/clasificación sea correcta. Si en el momento de la solicitud no conoce alguno de estos datos debe aportarlos en el menor plazo posible.
10. *Informarse sobre los aspectos de carácter administrativo a tener en cuenta en las solicitudes.*— Además de los aspectos técnicos relativos a la valoración de las aportaciones, los profesores deben procurar conocer detalladamente los aspectos administrativos que regulan el sistema establecido para evaluar la actividad investigadora. Muchos de los problemas que plantean las solicitudes pueden ser considerados como una falta de información y adecuación a los requisitos normativos que rigen para este tipo de evaluaciones.

Por último quisiera reiterar que mi intención al redactar estas páginas y formular las indicaciones y sugerencias propuestas es clarificar y difundir —en la medida que es procedente— algunos aspectos relativos al proceso de evaluación que llevan a cabo los Comités Asesores. Siempre he considerado que debería existir transparencia al respecto de manera que todos los profesores conozcan de antemano los criterios que se van a utilizar para juzgar sus trabajos. Por ello, al formar parte de uno de estos Comités durante los últimos años, he procurado insistir en esta línea y, de hecho, en las dos últimas convocatorias se ha avanzado notablemente en este aspecto. Con este artículo pretendo ampliar y matizar la normativa legal a fin de que los profesores del ámbito de las Ciencias de la Educación tengan un mayor conocimiento de los criterios técnicos que rigen esta evaluación.