

Luces y Sombras del Proceso de Acreditación a Catedrático de Universidad: El Caso de las Áreas de Educación (2018-2022)

Lights and Shadows in the Accreditation Process for the Professoriate in Spain: The Specific Case of Education-Related Academic Areas (2018-2022)

Marta Ruiz-Corbella *, Blanca Arteaga-Martínez, Ernesto López-Gómez y Arturo Galán

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

DESCRIPTORES:

Evaluación
 Producción científica
 Sistema de acreditación
 Revistas científicas
 Catedrático de universidad

RESUMEN:

En las últimas décadas, los procesos de selección y promoción del profesorado universitario han focalizado el peso de la evaluación en la acumulación de artículos de investigación en revistas de impacto en WoS y Scopus a través de métricas basadas en cuartiles. Este artículo explora si esta política de evaluación en España ha incentivado nuevos patrones y comportamientos de publicación por parte de los académicos. Se presenta un análisis descriptivo de algunos datos de ACADEMIA 3.0 en el periodo 2018-2022, enfocados en el cuerpo de Catedrático de Universidad en Ciencias de la Educación. Los resultados muestran la evolución del porcentaje de éxito conseguido las diferencias en función del área de conocimiento y la institución universitaria, entre otros análisis. Uno de los hallazgos principales es la fuerte tendencia a publicar artículos en revistas alejadas del campo específico de la investigación educativa, editadas por grupos editoriales como MDPI y posicionadas en los primeros cuartiles de WoS y Scopus, que facilitan una rápida revisión y publicación en acceso abierto. Finalmente, el artículo señala las limitaciones metodológicas del estudio debido a la disponibilidad de datos y recomienda realizar nuevos estudios que puedan ayudar a mejorar el actual sistema de evaluación del profesorado universitario en España.

KEYWORDS:

Evaluation
 Scientific production
 Accreditation systems
 Scientific journals
 University professor

ABSTRACT:

In recent decades, the competitive selection and promotion processes for university teaching staff have placed the evaluation premium on the accumulation of research papers in high-impact journals in WoS and Scopus. This paper explores whether this evaluation policy in Spain has incentivized and shaped new publication patterns and behaviors by academics. A descriptive analysis of data from the ACADEMIA 3.0 program in the period 2018-2022 is presented, focused on the category of University Professor and the Education-related areas. Results reveal the evolution of success rates over time, discrepancies in those rates according to the knowledge area and to the specific higher education institution, among other analyses. One of the main findings is a strong tendency to publish articles in journals clearly away from any specific field of educational research. These belong to new publishing companies such as MDPI, which allow for swift review and publication in open access while also being positioned in the top quartiles of WoS and Scopus. Finally, the paper points to the methodological limitations of the study due to data availability and encourages to carry out new studies that can help improve the current evaluation system of academic staff in Spanish Higher Education.

CÓMO CITAR:

Ruiz-Corbella, M., Arteaga-Martínez, B., López-Gómez, E. y Galán, A. (2023). Luces y sombras del proceso de acreditación a catedrático de universidad: El caso de las áreas de educación (2018-2022). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(4), 65-85. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.004>

1. Introducción

Durante las últimas décadas, los modelos y programas para la contratación y la promoción del profesorado universitario vienen ocupando un lugar destacado en la discusión sobre políticas universitarias en los entornos nacionales y supranacionales. En la práctica, se han ido configurando sistemas que difieren de unos países a otros. Así, mientras que en Reino Unido u Holanda la contratación depende directamente de las universidades contratantes, con un limitado control gubernamental, en otros países como España, Francia o Italia se opta por modelos más centralizados, en los que el Estado define y establece criterios y pruebas para acceder a las distintas figuras de profesorado universitario (Sánchez-Marín, 2017). De hecho, en el caso de España, se plantea un sistema “... regido por los principios de publicidad, mérito y capacidad, en orden a garantizar una selección eficaz, eficiente, transparente y objetiva del profesorado...” (LOMLOU, 2007, art 57). Sin embargo, esta diversidad de sistemas comparte una nota dominante en todos ellos, especialmente para el acceso a las posiciones más altas (*Professor* o *Catedrático*, *Associate* o *Titular*, etc.), que es el énfasis en los méritos de investigación de los candidatos para conseguir una evaluación positiva (Santos-Ortega et al., 2015), y ello pese a que las universidades necesitan simultáneamente buenos docentes y buenos investigadores.

Estamos inmersos, a nivel internacional, en una “... «cultura evaluativa» específica, es decir, una serie de pautas y de métodos que se utilizan para evaluar y discriminar entre los productos académicos que cumplen o no con los estándares más elevados de la excelencia” (Herzog et al., 2015, p. 73). Sin embargo, esta cultura evaluativa –producida a nivel global, como se deduce de la atención prestada a los grandes rankings mundiales universitarios como el Shanghai (ARWU), el Times Higher Education (THE) o el Quacarelli-Simonds (QS)– se centra en los indicadores de investigación (artículos de impacto, atracción de financiación para proyectos de investigación, etc.), relevando a categorías inferiores a las funciones docente, de gestión y de transferencia. De esta forma, tanto las políticas de la administración educativa como las de las instituciones de educación superior, se dirigen a mejorar sus posiciones en los rankings mundiales en este contexto global (alentados también por la prensa y la sociedad). Estas políticas recaen en los agentes finales del proceso: el personal docente-investigador (PDI), que se siente bajo una particular presión para alcanzar un rendimiento investigador que permita alcanzar la estabilidad laboral y la promoción profesional (Lee, 2023). En palabras de Saura y Bolívar (2019, p. 10), “las nuevas tecnologías políticas han introducido lógicas basadas en la producción que están configurando al sujeto académico contemporáneo”.

A esta realidad no son ajenos los procesos de contratación y promoción en España, donde se ha instaurado en el imaginario colectivo que las recompensas académicas claramente corresponden a quienes publican artículos de impacto. Resulta paradójico que sea la docencia (la necesidad o déficit docente de un departamento) lo que genere la posibilidad de dotar una plaza y que, sin embargo, en el proceso de acreditación y en la mayoría de los procesos selectivos o competitivos que implican un reconocimiento, lo que se valora prioritariamente sea la investigación, quedando en un segundo plano la docencia, la gestión y otro tipo de méritos. Y es que parece que son las propias políticas universitarias las que propician el desprestigio de la docencia frente a la investigación, por ejemplo, al reducir la actividad docente a los académicos que obtienen más evaluaciones positivas de sus méritos investigadores (Real Decreto-ley 14/2012), dando a entender que el tiempo dedicado a la investigación tiene más valor

que el dedicado a la docencia y, por supuesto, que el dedicado a los cargos de gestión –cada vez más despreciados y difíciles de ocupar por falta de candidatos– y cuyo desempeño queda a la buena disposición personal y voluntarismo del profesorado, al carecer de suficiente reconocimiento académico y económico. Adicionalmente, al priorizarse la investigación, se pueden limitar los cambios necesarios que los académicos están llamados a promover hoy, en particular, la responsabilidad social necesaria para aumentar la comunicación y la transferencia entre universidad y sociedad (Hoffman, 2022).

En este contexto de presión evaluativa centrada en la cuantificación de la producción científica, no resulta extraño que el PDI busque las estrategias más eficaces para conseguir su objetivo final: superar las evaluaciones para progresar en la carrera académica. No sorprende entonces que los criterios y méritos para la promoción marquen la agenda profesional del profesorado desde etapas predoctorales, a partir de una deliberada planificación para atesorar los “méritos que cuentan” en los sistemas de evaluación y acreditación.

Dado que el mérito de mayor relevancia en los baremos para juzgar el *curriculum vitae* del PDI es la publicación de artículos científicos de impacto, parece pertinente analizar la evolución de estas publicaciones a la luz de las políticas de evaluación del profesorado. Pese a las muchas críticas que genera este indicador para la evaluación individual de los académicos (Aliaga, 2020; Delgado López-Cózar et al., 2021) y la conciencia de que contravienen las recomendaciones de DORA (2012), el criterio que se utiliza para evaluar estos artículos es el prestigio de la base de datos donde se indexa la revista en la que aparece publicado y la posición que ocupa dicha revista en el ranking del área de conocimiento.

Partiendo de esta situación, la pregunta básica de investigación que fundamenta este estudio es la siguiente: ¿El diseño de las políticas públicas de evaluación del profesorado universitario influye en el comportamiento académico del mismo? Concretando y centrándonos en un único cuerpo docente, ¿se identifican nuevos comportamientos en la producción científica del profesorado acreditado a Catedrático de Universidad en la comisión de Ciencias Sociales y Jurídicas (CCSSyJJ)? Por otra parte, ¿se detectan pautas de publicación diversas entre las diferentes áreas de conocimiento de Educación? Para responder estas cuestiones, se plantean dos objetivos: (1) Analizar los resultados del programa ACADEMIA 3.0 en la rama de CCSSyJJ y en el campo de Ciencias de la Educación. (2) Explorar si se han producido cambios en la tendencia de la producción científica del profesorado de Educación acreditado a Catedrático tras la puesta en marcha del programa ACADEMIA 3.0 de la ANECA.

2. Estado de la cuestión

2.1. La promoción del profesorado funcionario en la universidad

Hasta 1983 estuvo vigente un proceso centralizado de selección de profesorado universitario basado en un concurso oposición de ámbito nacional convocado por el Ministerio de Educación, generalmente con una periodicidad anual. Los candidatos que superaban el proceso se convertían en funcionarios nacionales (Ley 83/1965, de 17 de julio), en distintos cuerpos (catedráticos, agregados, adjuntos, extraordinarios, ayudantes, etc.) para universidades y escuelas universitarias, situación en la que podían presentarse a cualquier vacante publicada por una universidad en todo el territorio español.

A partir de la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983) –que sustituía, 40 años después, a la Ley de Ordenación de la Universidad Española de 1943–, las figuras académicas se redujeron a dos: catedráticos y titulares, ya sean de Escuela Universitaria o de Universidad. El esquema vigente en la LRU, en palabras de San Segundo (2005, p. 98), “daba un peso importante a las preferencias «locales» del departamento que ofrece la vacante a través de dos mecanismos: el nombramiento directo de dos de los cinco miembros del tribunal, así como la definición del perfil de la plaza”. Este sistema descentralizado recibió críticas considerables, ya que llevó a un elevado nivel de endogamia y a un bajo grado de transparencia, objetividad, competitividad y movilidad, con fuertes controversias sobre si era un modelo adecuado para incorporar profesorado en función de los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad (Repiso et al., 2020).

Debemos esperar 18 años para que una nueva ley, la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001, tratara de dar respuesta a esta problemática mediante un procedimiento más abierto, transparente y competitivo (Corona, 2021). Para ello se diseñó un proceso externo y ex ante de evaluación de los candidatos a través del sistema de habilitación nacional, organizado por la recién creada Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Así, el procedimiento de “habilitación nacional” intentó limitar las supuestas malas prácticas de “promoción interna” (endogamia) derivadas de la LRU mediante la composición de tribunales elegidos por sorteo a nivel nacional y limitando en extremo el número de profesores que se podían habilitar. El nuevo sistema generó malestar y un cierto colapso debido al procedimiento ideado para celebrar las pruebas, además de fallar en la pretensión de favorecer la movilidad del profesorado.

En solo seis años, la LOU fue sustituida por la LOMLOU (2007). Con la modificación de la ley se produce un cambio decisivo que se mantiene hasta hoy: el sistema de habilitación nacional se sustituyó por un proceso previo de acreditación nacional para acceder a los cuerpos docentes universitarios, centrado en la evaluación del currículum de los candidatos conforme a determinados criterios mínimos para alcanzar una evaluación positiva y con la gran diferencia también de no limitar el número de profesores que podían conseguir la acreditación. Este procedimiento era similar al que se venía aplicando desde 2001 a las otras figuras docentes universitarias no funcionariales (Contratado Doctor, Colaborador y Ayudante Doctor); sin embargo, mientras que para la evaluación del profesorado contratado también participaban las agencias autonómicas, con atribuciones paralelas en el ámbito autonómico (Galán et al., 2014), la acreditación a los cuerpos docentes universitarios era gestionada por la ANECA en exclusiva a través del Programa ACADEMIA. Programa que exige cumplimentar un modelo de *curriculum vitae* que será objeto de evaluación por parte de una comisión o panel de expertos, con un resultado binario: positivo o negativo. En el caso de que el resultado fuera negativo, no hay limitación en la cantidad de veces que un candidato puede entregar una solicitud, con un periodo temporal de carencia relativamente bajo. En caso de evaluación positiva, comienza la segunda etapa en la que los académicos acreditados pueden ya presentarse a las convocatorias públicas de todas las universidades del Estado, mediante un procedimiento y unos tribunales regulados por cada universidad y propuestos por los departamentos que convocan la plaza. Al contrario que lo sucedido con la habilitación, el hecho de que no exista un número máximo de acreditaciones positivas, unido a la grave crisis económica de 2008 y la casi paralización de nuevas plazas, produjo una gran bolsa de habilitados sin plaza (Torrado y Duque-Calvache, 2023).

2.2. Repercusiones del Programa ACADEMIA en el acceso al cuerpo docente de Catedrático de Universidad en CCSSyJJ

La primera versión del Programa ACADEMIA, la 1.0, comenzó en 2008 y estableció los criterios e indicadores de evaluación para la acreditación a los cuerpos docentes, junto con los méritos a aportar y puntuaciones máximas por mérito, a través del documento “Principios y Orientaciones 2008”. *Grosso modo*, los méritos del *curriculum* se agruparon en cuatro secciones: actividad investigadora, experiencia docente y profesional, formación académica (sólo para la figura de PTU) y experiencia en gestión y administración educativa, científica y tecnológica. Los méritos necesarios en cada criterio y las puntuaciones asignadas por mérito –hasta un máximo de 100 puntos– son establecidos por la comisión de cada rama de conocimiento (Educación está adscrita a la Comisión de CCSSyJJ).

En 2012, se actualizó a la versión 2.0 del Programa (véase el documento “Principios y Orientaciones 2.0”) que, entre otras novedades eliminó la horquilla entre investigación y transferencia de conocimiento, aumentando la importancia de la transferencia, a la vez que trató de evitar la acumulación de méritos irrelevantes. En relación con la figura de Catedrático, la nueva versión trató de evitar que el paso de la figura PTU a la de CU supusiera una mera secuencia temporal de acumulación de méritos, debiéndose acreditar un cierto liderazgo académico (Ortiz de Urbina Criado y Mora-Valentín, 2013). En el tema que nos ocupa, en la Comisión de CCSSyJJ, el número de artículos de investigación exigidos no cambió entre las versiones 1.0 y 2.0 de ACADEMIA (8 para Titular y 16 para Cátedra), aunque en la versión 2.0 se añadió el matiz de que un porcentaje significativo debería corresponder a revistas indexadas en el JCR (Galindo y Arguimbau, 2016).

Cabe señalar en este punto la aportación del Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, que modificó el Real Decreto 1312/2007, que incorporó novedades relevantes como la supresión del concepto de “acreditación universal”, la mayor cercanía y especialización de los miembros de las comisiones de evaluación al ámbito científico de los solicitantes, y una evaluación más equilibrada en lo relativo a los aspectos cuantitativos y cualitativos, estableciendo umbrales mínimos o niveles de referencia en función del cuerpo docente y del ámbito científico. Así, la evaluación dará lugar a una calificación alfabética (A, B, C, D o E), priorizando el disponer de una valoración positiva en investigación y docencia. A pesar de la publicación de este RD, la normativa estableció que no entraría en vigor hasta que se publicara el Estatuto del Organismo Autónomo de ANECA, que lo hizo por medio del Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre. Por ello, la versión 2.0 de ACADEMIA estuvo activa hasta el 31 de diciembre de 2015.

Ahora bien, la aplicación de la siguiente versión (ACADEMIA 3.0), se activó el 30 de junio de 2016, pero no fue hasta el 14 de noviembre de ese año, tras un parón importante en la actividad del programa, cuando ANECA publicó algunos criterios del mismo. Y decimos algunos porque a pesar de los detallados documentos (se publicaron cuatro con un total de unas 400 páginas), no terminaron de estar disponibles criterios importantes (para obtener A en Investigación en la solicitud de Cátedra, para alcanzar A o B en Transferencia/Actividad profesional, Gestión y Formación, así como tampoco qué diferenciaría las calificaciones de C o D en Docencia o Investigación, en el caso de no llegar a B). Con todo, prácticamente un año después, se publicaron nuevos criterios a aplicar a las solicitudes recibidas a partir del 17 de noviembre de 2017 (en la práctica, aquellos solicitantes que estaban con el procedimiento en curso pudieron elegir ser evaluados por los de 2016 o los de 2017), que concretaron el RD 415/2015. En el caso particular del cuerpo de Catedráticos de Educación para la

dimensión investigadora, los criterios de 2017 establecían que, para el nivel B de Investigación, el solicitante debe aportar un mínimo de 12 publicaciones de calidad, de las cuales al menos 4 artículos tienen que estar en JCR (Q1), considerando también aspectos particulares en cuanto al número de autores, orden de autoría y extensión de los trabajos.

Estos criterios se modificaron en noviembre de 2019 (con entrada en vigor el 15 de enero de 2020), siendo los actualmente vigentes. Siguiendo el mismo ejemplo anterior, en esta actualización para el cuerpo de Catedráticos de Educación en su dimensión investigadora, se estableció para el nivel B una distinción entre los solicitantes del área de Educación Física y Deportiva y los de otras áreas. Así, se solicita a los candidatos del área de Educación Física y Deportiva 30 publicaciones de las que al menos 15 deben ser artículos publicados en revistas indexadas en JCR (8 Q1 y 7 Q1 o Q2) y las restantes podrán estar en otros cuartiles de JCR o en posiciones relevantes de SJR (Q1 o Q2). En cambio, para los candidatos adscritos a otras áreas de conocimiento, se les solicita aportar un mínimo de 15 publicaciones de las que, al menos una, será un artículo en revista indexada en JCR (Q1), dos serán artículos indexados en JCR/SJR (Q1 o Q2) y otras dos serán o monografías de autoría única publicadas en editoriales en SPI-Educación (Q1 índice nacional o Q1-Q2 internacional), o artículos en JCR/SJR (Q1 o Q2). Las restantes publicaciones podrán ser artículos en otros cuartiles de las bases JCR, SJR y Q1-Q2 del ranking de revistas con Sello de calidad FECYT. Entre estas 10 últimas publicaciones, la Comisión también podrá contemplar y valorar capítulos de libros bajo criterios específicos.

Ante la gran complejidad de analizar los cambios en la conducta del PDI que generan las políticas públicas de evaluación, centramos nuestro análisis en una cuestión concreta: la selección de las revistas científicas en las que se publican los resultados de investigación en el campo de Educación. Uno de los efectos de esta política evaluativa ha sido el llamativo incremento de una tipología específica de artículos presentados como méritos de investigación: se trata de artículos situados en buenas posiciones de los rankings, pero

...publicados en revistas electrónicas con escasa tradición editorial, con títulos genéricos de indefinidas fronteras disciplinares y amplia cobertura, que usan el acceso abierto como reclamo para justificar el pago por publicación (APC) y que publican miles de trabajos en muy reducidos plazos de tiempo, con procesos de revisión que han sido cuestionados a menudo... (Delgado López-Cózar y Martín-Martín, 2022, p. 3)

El análisis de la producción científica española indizada en Web of Science (WoS) en 2021 llevado a cabo por Delgado López-Cózar y Martín-Martín (2022) destacó el porcentaje de artículos publicados en las editoriales con mayor recorrido y reconocimiento: el 3,8 % en Elsevier, ocupando el 10º puesto de la producción por países; el 3 % en Springer, situándose en el puesto 12º, y el 2,7 % en Taylor & Francis, posición 11ª. Por otro lado, dos editoriales emergentes irrumpen: MDPI que supone el 7,9 % (ocupando el 4º puesto, detrás de China, EEUU e Italia), y Frontiers que absorbe el 4% (5ª posición). Es decir, en un tiempo breve, la publicación de la producción científica española en estas editoriales ha crecido ampliamente (Repiso et al., 2021).

Sin duda, estamos ante una situación anómala en la que se detecta que, en 40 universidades españolas, MDPI se ha convertido en la editorial en la que su profesorado publica más artículos y, de estas, 31 concentran el 20 % de su producción y, otras siete, el 30 %. “En 2021 de las 25 revistas que más artículos publicaron de investigadores españoles 16 pertenecen a la editorial MDPI. Todas ellas duplican o

triplican el porcentaje de documentos que publican estas revistas a nivel mundial” (Delgado López-Cózar y Martín-Martín, 2022, p. 9). En la primera y segunda posición figuran las revistas *International Journal of Environmental Research and Public Health* (1,79 % frente al 0,49 % a nivel mundial) y *Sustainability* (1,51 % frente al 0,53 %).

Tras la revisión de la literatura, y concretando los objetivos descritos en la introducción, en el presente trabajo se va a analizar el patrón de publicación de los candidatos acreditados como Catedrático/a de Universidad, a fin de identificar si las diversas áreas de conocimiento concentran sus investigaciones en revistas como las indicadas anteriormente.

3. Método

Se plantea un estudio descriptivo a partir del análisis de los resultados del Programa ACADEMIA 3.0 para el acceso al cuerpo docente de Catedrático de Universidad en CCSSyJ y, específicamente, en Ciencias de la Educación, considerando el periodo 2018-2022.

Los datos se han extraído manualmente en enero de 2023 de la página web de la ANECA, en su sección acreditaciones concedidas, construyendo la base de datos a partir del listado de candidatos presentados para obtener la acreditación a Catedrático en el campo mencionado (n=1.400), que es la única información pública disponible. Conforme a los objetivos del estudio, la base de datos se completó, persona a persona, a partir del nombre y apellidos de cada candidato que obtuvo una evaluación positiva (n=1.057), buscando información en páginas web institucionales de departamentos o universidades y triangulándola con otras fuentes como nombramientos de plazas publicados en el BOE. Así, se incorporaron a la base de datos las siguientes variables: área de conocimiento, universidad o centro de investigación, comunidad autónoma del centro de trabajo, sexo y otras referidas a la producción científica en un determinado gran grupo editorial (revistas y su indexación, número de artículos por año, número de autores por artículo, etc.), conforme a los objetivos de la investigación. Por motivos de extensión del artículo, se eligió el grupo editorial MDPI por ser, como ya apuntábamos en la introducción, la editorial “no estándar” con mayor aumento de artículos españoles en este período (Delgado López-Cózar y Martín-Martín, 2022). Es cierto que la ANECA (2021) cita siete editoriales que tienen “comportamientos no estándar”, de las que *Frontiers*, *Hindawi*, *MDPI* e *IGI-Global* abordan temas educativos. Pero también concluye que *MDPI* tiene, en términos generales, un comportamiento no equiparable al resto de editoriales y revistas y que de las editoriales de acceso abierto analizadas por ANECA, en *MDPI* y *Frontiers* (por este orden) es donde más han publicado los académicos españoles, por lo menos entre 2017 y 2019. Estos motivos (amplitud del artículo y presencia de esta editorial en el campo educativo español) son las que no han llevado a centrar el análisis posterior en *MDPI*.

Así, la muestra objeto de análisis está formada por las 1057 personas acreditadas para el cuerpo docente de Catedrático de Universidad en CCSSyJ, en comisiones celebradas entre el 26 de febrero de 2018 y el 21 de diciembre de 2022. De forma particular, para un análisis centrado en el campo de interés, se cuenta con una submuestra de 118 académicos (76 hombres, 64,4 % y 42 mujeres, 35,6 %) pertenecientes a la Comisión de Ciencias de la Educación (D16 en un primer momento y D17 en la actualidad).

4. Resultados

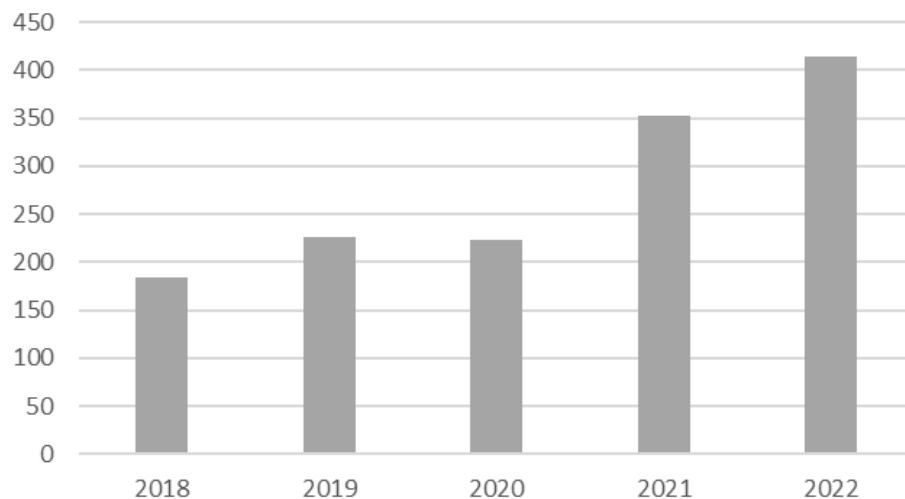
A continuación, se detallan los resultados del éxito de las acreditaciones a la figura de Catedrático de Universidad en el programa ACADEMIA 3.0 desde un punto de vista descriptivo considerando, primero, el nivel de la rama de conocimiento de CCSSyJJ (que incluye los campos o comisiones de Derecho, Ciencias Económicas, Ciencias Empresariales, Ciencias de la Educación, Ciencias del Comportamiento y Ciencias Sociales que, a su vez, se disgregan, en un segundo nivel, en 48 áreas de conocimiento). Posteriormente el análisis se centra en la Comisión de Ciencias de la Educación (que incluye 11 áreas de conocimiento). Finalmente, dentro del ámbito de la Educación se realiza un análisis de la producción de artículos publicados en revistas del grupo editorial MDPI por parte del profesorado acreditado.

4.1. Resultados del programa ACADEMIA 3.0 en la rama de CCSSyJJ

Las Comisiones que componen la rama de conocimiento de CCSSyJJ recibieron un total de 1.400 solicitudes de evaluación para el cuerpo docente de Catedrático de Universidad en el periodo objeto de estudio, distribuyéndose de manera creciente (Figura 1).

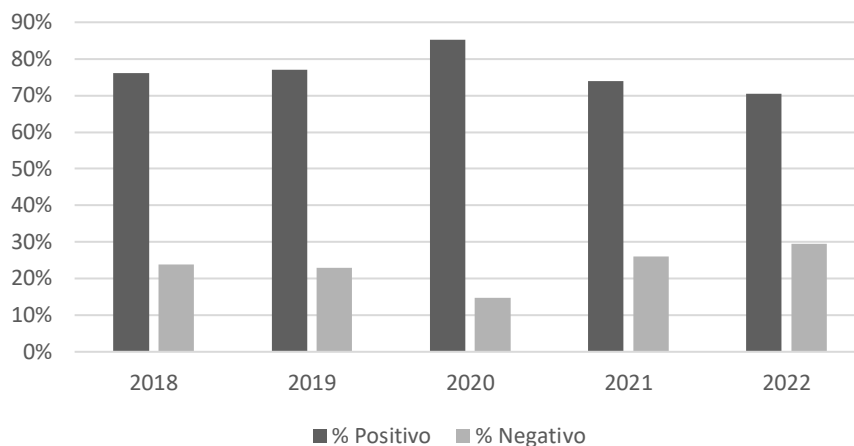
Figura 1

Número de solicitudes de acreditación al cuerpo de Catedráticos por año (CCSSyJJ)

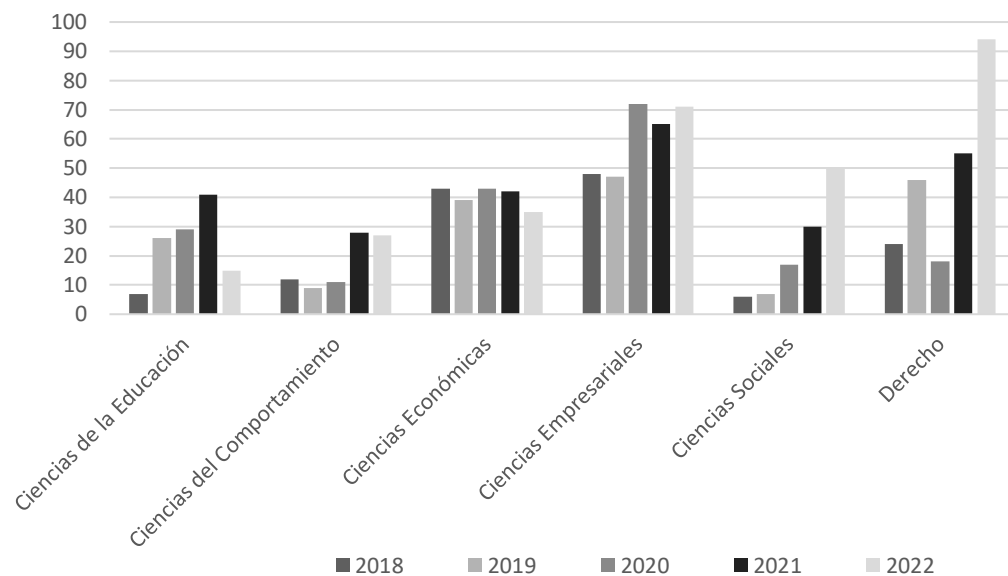


El número de acreditaciones positivas es de 1.057, es decir, el 75,5 %. La distribución porcentual muestra una pauta similar a lo largo de los años, algo más favorable en el año 2020 (Figura 2).

Comparando las Figuras 1 y 2, podemos ver que, pese al aumento del número de solicitudes en los años 2021 y 2022, disminuye ostensiblemente el porcentaje de acreditaciones positivas.

Figura 2*Porcentaje de resoluciones positivas y negativas al cuerpo de catedráticos por año (CCSSyJJ)*

Como puede verse en la Figura 3, el número de acreditaciones positivas no se mantiene estable ni dentro de los campos de conocimiento a lo largo de los años, ni entre áreas. Lamentablemente, no se puede comprobar el porcentaje de éxito en cada una de las áreas, ya que la ANECA no proporciona este dato y, al no publicarse el nombre de los candidatos evaluados negativamente, tampoco es posible indagarlo.

Figura 3*Número de resoluciones positivas por año y campo (CCSSyJJ)*

Con un mayor nivel de detalle, cabe señalar que entre las áreas de conocimiento con mayor número de acreditaciones positivas (Cuadro 1), destacan cinco que se adscriben a Ciencias Empresariales (todas sus áreas de conocimiento están entre las cuatro con más presencia) y a Ciencias Económicas. En este caso, la relación del porcentaje de acreditados en las cinco áreas (51 %) respecto del total en CCSSyJJ es claramente mayor que el tamaño del área (35 %) por número de profesores titulares, considerando la estadística para el curso 2017-2018 (Ministerio de Universidades, 2023). La diferencia mayor se produce en Organización de Empresas. Por otro lado, un total de 20 áreas de conocimiento (entre las que se encuentran tres de Ciencias de la Educación: MIDE,

Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Expresión Musical) cuentan con 10 o menos personas acreditadas en este periodo.

Otro resultado relevante tiene que ver con la filiación institucional de los acreditados a Cátedra en la rama de CCSSyJJ, que permite explorar la dispersión o concentración institucional y territorial de las evaluaciones positivas. Partiendo de un total de 59 universidades, se muestran con mayor número de personas acreditadas las universidades de Granada (n=72; 6,8 %), Castilla-La Mancha (n=56; 5,3 %), Valencia (n=56; 5,3 %), Sevilla (n=53; 5 %) y Complutense de Madrid (n=52; 4,9 %), seguida de un grupo de universidades con un número de acreditados en la horquilla 36-20 y de un mayor grupo, de 36 instituciones (61 %), con menos de 20 acreditaciones positivas. Estos porcentajes están generalmente ligados al tamaño relativo de la universidad (Ministerio de Universidades, 2023) por número de profesores titulares, aunque hay variaciones (Granada, 5,6 %; Castilla-La Mancha, 2,1 %; Valencia, 6,5 %; Sevilla, 4,5 % y Complutense, 6,4 %). Algo parecido sucede con la agrupación por Comunidades Autónomas: destaca especialmente Andalucía (n=259; 24,5 %, teniendo un 21 % de profesores titulares a nivel estatal), seguida de la Comunidad de Madrid (n=160; 15,1 %, con un 16,4 %) y Valenciana (n=129; 12,2 %, con un 12 %) y, con más distancia, por Cataluña (n=71; 6,7 %, frente a su 10,2 % de titulares), Castilla-La Mancha, Castilla y León y Galicia, con 56 (5,3 %, con el 6,7 y el 5,9 de profesorado titular respectivamente) cada una de ellas.

Cuadro 1

Áreas de conocimiento con mayor número de acreditaciones positivas y distribución porcentual con respecto al tamaño del área en CCSSyJJ (2017-2018)

Área de conocimiento	Comisión	Frecuencia	%	% área /CCSSyJJ
Organización de Empresas	D16: Ciencias Empresariales	153	14,48	6,22
Economía Aplicada	D15: Ciencias Económicas	122	11,54	9,31
Economía Financiera y Contabilidad	D16: Ciencias Empresariales	75	7,10	7,82
Comercialización e Investigación de Mercados	D16: Ciencias Empresariales	74	7,00	2,60
Fundamentos de Análisis Económico	D15: Ciencias Económicas	48	4,54	4,07
Educación Física y Deportiva	D17: Ciencias de la Educación	37	3,50	2,35
Comunicación Audiovisual y Publicidad	D19: Ciencias Sociales	32	3,03	2,60

4.2. Resultados del programa ACADEMIA 3.0 en las áreas de conocimiento de CCSSyJJ

En el periodo objeto de estudio, fueron 118 las evaluaciones positivas (11,16% del total del campo) en la acreditación a Cátedra. La evolución en el tiempo, junto a la tasa de éxito, se detalla en la Figura 4. Podemos observar en este caso que la rama de conocimiento de CCSSyJJ y el campo de Ciencias de la Educación no tienen el mismo comportamiento en términos porcentuales. Así, si bien en el campo matriz (CCSSyJJ) el porcentaje relativo de acreditaciones va subiendo levemente con los años, en el campo Educación hay un descenso enormemente llamativo, de más de 20 puntos. Es

decir, a pesar del aumento en el número de solicitudes se ha producido una menor tasa de evaluaciones positivas.

Considerando el área de conocimiento de las personas acreditadas positivamente, resulta interesante analizar si el número de acreditaciones positivas es proporcional al tamaño del área o si, por el contrario, el sistema de acreditación está privilegiando a algunas áreas en concreto. Tomando como referencia el dato del número de profesores titulares en el año académico 17/18 (Ministerio de Universidades, 2023) comprobamos cómo en muchas áreas no se mantiene la proporcionalidad (Figura 5). Así, las dos áreas con mayor número en la acreditación a Catedrático son Educación física y deportiva y Didáctica de la expresión corporal.

Figura 4

Porcentaje del total de acreditaciones positivas en CCSSyJJ y Ciencias de la Educación por año

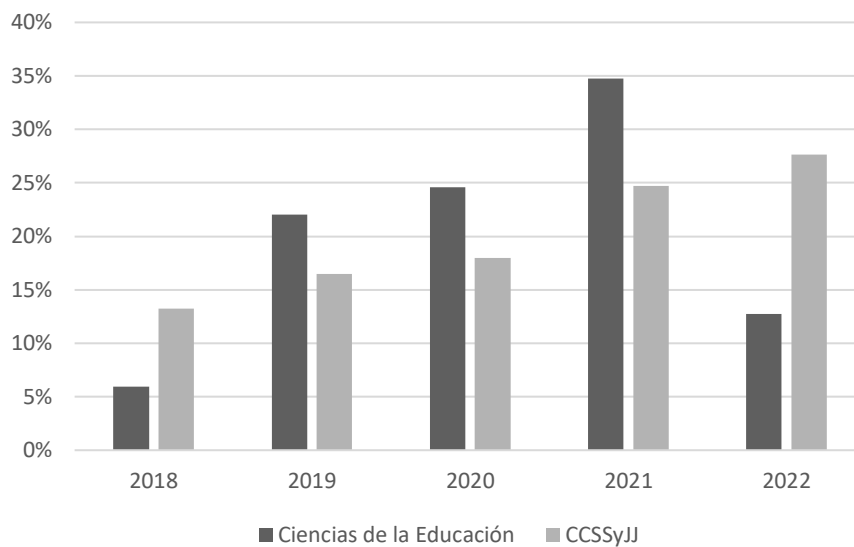
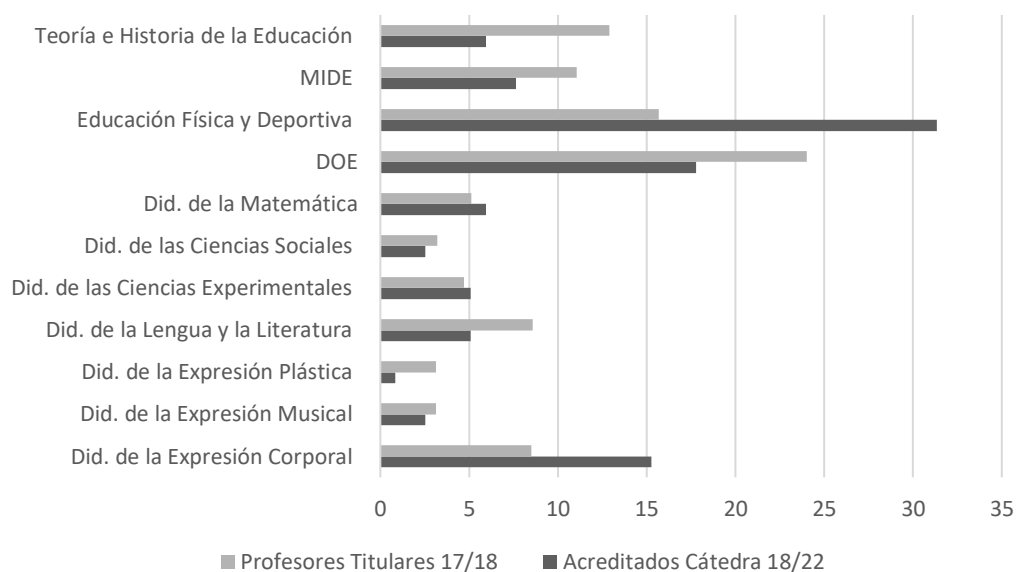


Figura 5

Porcentaje de acreditaciones positivas a cátedra vs. porcentaje de profesores titulares

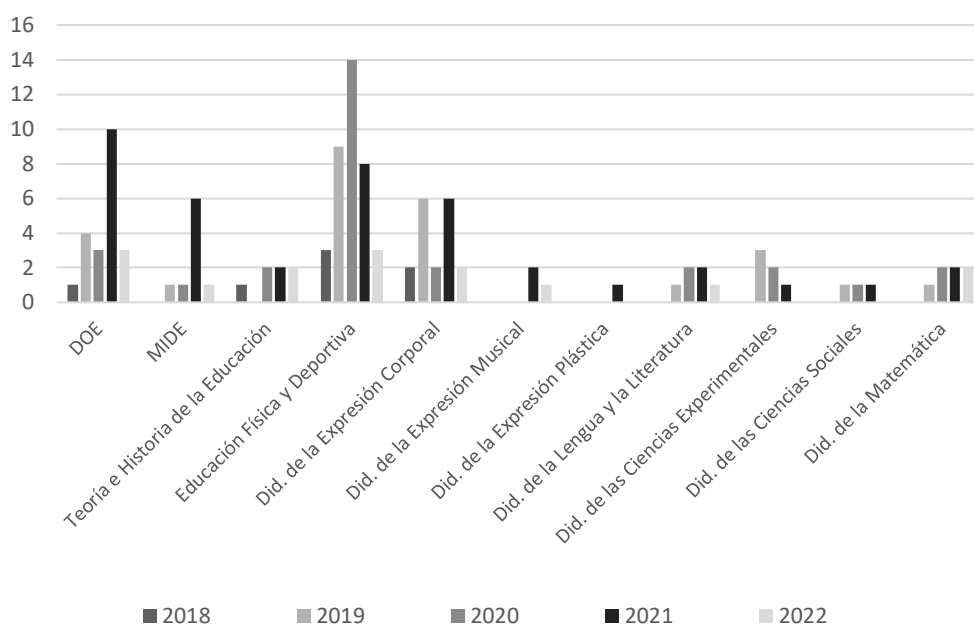


Prácticamente una de cada tres personas acreditadas a Cátedra en Ciencias de la Educación está adscrita al área de Educación física y deportiva. Por el contrario, las áreas de conocimiento con menor número de personas acreditadas, conforme a su tamaño, son las didácticas específicas, en especial Didáctica de la Expresión Plástica que, junto a Didáctica de la Expresión Musical y a Didáctica de las Ciencias Sociales, cuentan en total solo con 7 acreditaciones positivas. Cabe indicar que áreas tradicionales como Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación o Teoría e Historia de la Educación, que tienen una presencia importante en los planes de estudio de Educación, cuentan con solo 9 y 7 acreditaciones positivas respectivamente para el periodo objeto de estudio, es decir, menos de 2 acreditados de media por año.

Merece la pena realizar un análisis considerando los años 2018 y 2019, en los que se acreditaron un total de 33 personas. De estas, 12 estaban adscritas a Educación física y deportiva y 8 a Didáctica de la expresión corporal. Es decir, prácticamente 2 de cada 3 acreditados pertenecía a una de estas dos áreas de conocimiento. En el otro extremo, únicamente se acreditaron una Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y otra de Teoría e Historia de la Educación. A partir de este periodo y, en buena parte, debido a la modificación de criterios de 2019, la tendencia ha sido diferente (Figura 6).

Figura 6

Distribución de acreditaciones positivas en Ciencias de la Educación por año y área



4.3. Análisis de la producción científica del profesorado acreditado a Cátedra (2018-2022): El caso del grupo editorial MDPI

Considerando que los criterios de ACADEMIA 3.0 (especialmente los de investigación y, en concreto, los méritos obligatorios relativos a publicaciones en primeros cuartiles de JCR) fueron ciertamente disruptivos con el modelo anterior (y, en cierta medida, con la cultura científica y de publicación en Educación), se ha considerado oportuno estudiar los patrones de producción científica de los acreditados a Cátedra en este periodo, con referencia a la exigencia de artículos de impacto presentes en posiciones relevantes (Q1 y Q2) del SSCI (JCR). Los resultados evidencian la aparición generalizada de una nueva tipología de artículos (aunque con diferencias por áreas de

conocimiento) publicados en revistas no vinculadas a las distintas áreas, ni en revistas generalistas de educación de las categorías propias de la investigación educativa (“*Education & Educational Research*”, “*Education, Special*”, “*Psychology, Educational*”) (Cuadro 2).

Así las cosas, aunque la publicación de artículos en revistas JCR pertenecientes al campo educativo está presente en la producción científica investigadora de los 118 acreditados a Cátedra durante este periodo, cabe señalar que 89 de ellos (75,4 %) han publicado en revistas del grupo editorial MDPI. Concretamente, hay que destacar que, si bien un total de 15 acreditados han publicado un artículo y 13 más dos artículos, son 61 (51,7 %) los acreditados que han publicado 3 o más artículos en alguna de las revistas de este grupo editorial, con una producción global de 724 artículos publicados en revistas de este grupo entre 2017-2022. En otro nivel de análisis, un total de 56 acreditados a Cátedra han publicado al menos un artículo en *International Journal of Environmental Research and Public Health* y 51 al menos un artículo en *Sustainability*, ambas revistas del grupo MDPI. Analizando las revistas pertenecientes a este grupo editorial en las que los acreditados a cátedra han publicado más artículos (al menos 20 durante este periodo) y que están indexadas en WoS (JCR), sorprende que todas ellas están alejadas de áreas afines a la educación (Cuadro 2).

Cuadro 2

Revistas MDPI donde más se publica por parte de los acreditados a Cátedra en D17

Categoría/Revista	Int. J. Environ. Res. Public Health	Sustainability	Nutrients	Sensors	Applied Sciences	Children
Public, Environmental & Occupational Health	Q1					
Nutrition & Dietetics			Q1			
Environmental Sciences		Q2				
Instruments & Instrumentation				Q2		
Engineering, Multidisciplinary					Q2	
Pediatrics						Q2
<i>Total de artículos publicados</i>	150	80	29	27	25	22

Nota. Los cuartiles señalados corresponden a 2021.

Si se analiza la distribución de las personas acreditadas considerando su número de publicaciones en revistas del grupo MDPI (los intervalos van desde ningún artículo publicado hasta más de 20, detallando también uno, dos, tres y cuatro artículos al ser el número referente de los criterios para una evaluación positiva), los datos muestran que hay dos áreas en las que se publica con mayor frecuencia en esta editorial “Didáctica de la expresión corporal” y, sobre todo, “Educación física y deportiva” (Cuadro 3).

Si relacionamos los artículos publicados con la política de evaluación del programa ACADEMIA, cabe preguntarse en qué medida los artículos publicados en revistas del grupo MDPI han contribuido a conseguir los méritos exigidos para la acreditación. Aunque partimos de la limitación de no poseer los datos de todos los artículos científicos de cada acreditado, el Cuadro 4 muestra que un 44% de estos investigadores han publicado en estas revistas antes de acreditarse (siendo especialmente llamativo el dato del área de Educación física y deportiva).

Cuadro 3

Nº de investigadores que publican artículos MDPI por áreas de conocimiento

	Ninguno	1 o más							Total
		1	2	3	4	[5,10]	(10,20]	>20	
Did. de la Expresión Corporal	2	2	1	0	1	5	5	2	16
Did. de la Expresión Musical	1	2	0	0	0	0	0	0	2
Did. de la Expresión Plástica	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Did. de la Lengua y la Literatura	4	0	1	0	0	1	0	0	2
Did. de las Ciencias Experimentales	2	2	1	0	0	1	0	0	4
Did. de las Ciencias Sociales	0	1	1	0	0	1	0	0	3
Did. de la Matemática	1	1	2	2	0	1	0	0	6
Didáctica y Organización Escolar	8	4	3	1	2	1	2	0	13
Educación Física y Deportiva	2	2	2	6	3	5	10	7	35
MIDE	4	1	0	0	0	3	1	0	5
Teoría e Historia de la Educación	5	0	1	1	0	0	0	0	2
<i>Total</i>	<i>29</i>	<i>15</i>	<i>13</i>	<i>10</i>	<i>6</i>	<i>18</i>	<i>18</i>	<i>9</i>	<i>89</i>

Nota. Aparecen en negrita aquellas celdas que tienen una frecuencia de 4 o superior.

Cuadro 4

Nº de investigadores que publican artículos MDPI por áreas de conocimiento (hasta un año antes de obtener acreditación positiva)

	Ninguno	1 o más						Total
		1	2	3	4	[5,10]	(10,20]	
Did. de la Expresión Corporal	8	2	0	2	1	4	1	10
Did. de la Expresión Musical	2	1	0	0	0	0	0	1
Did. de la Expresión Plástica	0	0	1	0	0	0	0	1
Did. de la Lengua y la Literatura	5	0	1	0	0	0	0	1
Did. de las Ciencias Experimentales	4	1	1	0	0	0	0	2
Did. de las Ciencias Sociales	1	1	1	0	0	0	0	2
Did. de la Matemática	5	1	0	0	1	0	0	2
Didáctica y Organización Escolar	12	4	2	0	1	1	1	9
Educación Física y Deportiva	17	4	4	4	1	5	2	20
MIDE	6	0	1	0	0	1	1	3
Teoría e Historia de la Educación	6	0	0	1	0	0	0	1
<i>Total</i>	<i>66</i>	<i>14</i>	<i>11</i>	<i>7</i>	<i>4</i>	<i>11</i>	<i>5</i>	<i>52</i>

Nota. Mostramos en negrita aquellas celdas que tienen una frecuencia 4 o superior.

Por último, se analiza si las publicaciones en este grupo editorial se distribuyen uniformemente en el período 2018-22. Para ello, mostramos dos intervalos de dos años, 2018-19 y 2020-21, tomando como punto intermedio el momento en que cambian los criterios para acreditarse (Cuadro 5), donde podemos observar el incremento de artículos en todas las áreas, siendo especialmente relevante por la cuantía global en Educación física y deportiva y en Didáctica de la expresión corporal.

Por último, una breve referencia al modelo de negocio de estas revistas. Es una realidad que la radical transformación que estamos viviendo en la edición editorial, especialmente en un ecosistema de acceso abierto, exige, de un modo u otro, pensar en nuevos modelos de negocio. De ahí que, poco a poco, las revistas exijan a los autores el pago por publicar, conocido como APC (*article processing charges*). Ahora, ¿cuánto cuesta publicar un artículo? Grossmann y Brembs (2021) llevan a cabo un análisis del coste por artículo atendiendo a diferentes escenarios editoriales teniendo en cuenta el número de artículos recibidos, los publicados y la tasa de rechazo. De

acuerdo con estos datos, las revistas que publican más de 1000 artículos al año, con un índice de rechazo del 90%, el coste por artículo debería girar en torno a US \$ 770.53. En cambio, estas mismas megarevistas con un índice de rechazo menor al 50%, el coste debería reducirse aproximadamente a US \$ 289.91.

Cuadro 5

Nº de artículos MDPI por áreas de conocimiento de 2018 a 2021

Área	MDPI en 2018-2019	MDPI en 2020-2021
Did. de la Expresión Corporal	51	109
Did. de la Expresión Musical	0	2
Did. de la Expresión Plástica	0	2
Did. de la Lengua y la Literatura	2	4
Did. de las Ciencias Experimentales	2	5
Did. de las Ciencias Sociales	1	11
Did. de la Matemática	0	12
Didáctica y Organización Escolar	13	32
Educación Física y Deportiva	44	244
MIDE	9	22
Teoría e Historia de la Educación	0	4

Si analizamos a partir de estos datos los costes de los artículos MDPI publicados entre 2018 y 2021, encontramos que la media del APC en 2018 se situó en US \$ 1470, pasando en 2020 a US \$ 1890, con diferencias significativas entre revistas de esta editorial. Esto ha supuesto que en el intervalo 2018/2019 el coste total aproximado de los artículos publicados fuera de US \$ 179.340, elevándose a US \$ 844.830 en el 2020/2021. Costes que asumen tanto las diferentes administraciones como las universidades, y que contribuye a una clara desigualdad entre los investigadores respaldados por fondos públicos para pagar sus publicaciones frente a los que no tienen acceso a ellos. Pero lo más grave es que favorece una inflación de los precios ante la necesidad de publicar que beneficia a estas editoriales, ya que "... a diferencia de las revistas clásicas no existe competición por publicar y la dependencia económica de la editorial sobre la aceptación de los manuscritos genera un claro conflicto de interés que parece no estar bien resuelto" (Repiso et al., 2021, p. 11). A la vez que perjudica, claramente, al contribuyente ya que lo que prevalece es publicar en revistas que generan una espiral de beneficios muy tentadora para el investigador necesitado de progresar en su carrera académica: publicar rápido, fácil, en abierto y en revistas con impacto (Delgado López-Cózar y Martín-Martín, 2022).

5. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran, en primer lugar y desde una perspectiva general, que la rama de CCSSyJJ ha recibido un número de solicitudes de acreditación a Cátedra creciente por año, que oscilan entre las 184 recibidas en 2018 y las 414 de 2022, lo que contrasta con la tendencia al alza en el porcentaje de resoluciones negativas en el último trienio (14,8 % en 2020 y 29,5 % en 2022). Estas solicitudes se distribuyen de forma heterogénea en sus seis campos, con acreditaciones positivas que no son estables en el tiempo, a la luz de la Figura 3, con la excepción de Ciencias Económicas. En este sentido, llaman la atención tanto las oscilaciones positivas en Derecho en los años 2020, 2021 y 2022 como el acusado descenso en Ciencias de la Educación entre 2021 y 2022. Las primeras podrían explicarse, al menos en parte, por los nuevos criterios que comenzaron a aplicarse en 2020; sin embargo, resulta aventurado aportar una explicación al menor número de acreditaciones positivas de Ciencias de la Educación

en 2022. No se han estudiado las posibles causas de las diferencias en las tasas de éxito entre universidades o regiones, pero sería interesante investigar si determinadas políticas locales para la promoción y el desarrollo profesional del profesorado universitario favorecen las condiciones profesionales para alcanzar la máxima categoría de los cuerpos docentes.

En otro orden de cosas, es importante destacar las diferencias en las resoluciones positivas para las 48 áreas de conocimiento de CCSSyJJ y, más específicamente, en las 11 áreas de Educación. Si bien conviene tomar estos datos con reservas, al no disponer del número de acreditaciones recibidas por área (la ANECA solo proporciona estos datos por rama de conocimiento), son diferencias que concuerdan con Repiso et al. (2020), quienes afirman que, aunque desde 2008 el sistema de acreditación ha sido razonablemente estable, se han observado prácticas poco equitativas. A la luz de estos resultados, cabe preguntarse si los criterios de ACADEMIA 3.0 están alineados con la cultura investigadora y de difusión de determinadas áreas de conocimiento.

Profundizando en los resultados en Educación, se pone de manifiesto que los criterios iniciales de ACADEMIA 3.0 tuvieron como consecuencia un reducido número de evaluaciones positivas de Cátedra (inferior a muchas otras áreas) en las áreas de conocimiento globales o generalistas (Teoría e Historia de la Educación, MIDE o Didáctica y Organización Escolar). La incorporación posterior de nuevos criterios más flexibles en la tercera versión de noviembre de 2019 ha proporcionado una mayor tasa de éxito a otras áreas de conocimiento específicas del campo educativo, a excepción de la anualidad de 2022, año en el que el número de resoluciones positivas decrece.

Estas diferencias en el número de acreditados por área pueden tener como consecuencia, por un lado, el florecimiento y la potenciación de ciertas líneas de investigación (se espera que el candidato que se acredita a cátedra ejerza un liderazgo relevante en un tiempo posterior) y, por otro, el hecho de que haya áreas de conocimiento sin Catedráticos acreditados podría provocar que sus líneas de investigación se “marchiten” o debiliten, incluso que se diluyan con el tiempo, en la medida en que no tienen académicos sénior que lideren la investigación, las enseñanzas y la mentoría de investigadores júnior que mantengas vivas dichas áreas (Macfarlane, 2012).

El análisis de las publicaciones conduce a uno de los principales hallazgos de este estudio: se aprecia que la producción científica de los acreditados a Catedrático de universidad tiene un crecimiento general y destacado de publicación en revistas como Sustainability o International Journal of Environmental Research and Public Health que, si bien cumplen los criterios de indexación en el JCR, en los cuartiles primero y segundo, no son revistas incluidas en categorías de Educación. Además, 42 revistas, entre las que está precisamente el International Journal of Environmental Research and Public Health han sido retiradas (*de-listed*) de la cobertura del JCR en marzo de 2023 por no cumplir con sus criterios de calidad (Quaderi, 2023). Es necesario señalar que entre las revistas expulsadas de la Web of Science se encuentran también algunas pertenecientes a editoriales más clásicas como Taylor & Francis, Springer, Elsevier, Wiley o Sage.

En este trabajo no se han cuestionado las bondades o defectos del sistema de evaluación para la progresión académica, lo que los anglosajones denominan *tenure track*, pero sí creemos que hay un efecto directo entre los estándares de los sistemas de evaluación para la promoción y el comportamiento del PDI para alcanzarlos. Tampoco se realiza un juicio de las personas que han hecho uso, de manera legítima, de este tipo de publicaciones para contribuir a su progresión profesional. Más bien se pretende

plantear la reflexión sobre los peligros de la perversión de los sistemas de evaluación en la *tenure track* y la necesidad de cambio de las políticas de evaluación dependiente de los gobiernos, las agencias de evaluación y las propias universidades.

No parece descabellado aventurar que una de las razones fundamentales del alza en el número de artículos publicados en editoriales como MDPI responde a los nuevos criterios establecidos por ANECA en 2017. Uno de los indicios para poder realizar esta afirmación reside en la coincidencia entre las fechas en la que se detecta el inicio de estos nuevos hábitos de publicación y la fecha de cambio de criterios para conseguir una evaluación positiva. Debemos señalar como limitación de este trabajo que no hemos podido comprobar si los artículos recogidos en el análisis mostrado fueron utilizados de facto en el proceso de acreditación. El deseo de los candidatos de responder con eficacia a las nuevas exigencias en el menor tiempo posible, parece una razón de peso para buscar revistas bien posicionadas con gran agilidad para revisar y publicar, independientemente del coste (que suele asignarse al presupuesto de los proyectos de investigación y, en definitiva, a las arcas públicas) y del cuestionamiento que pueda hacerse de este tipo de editoriales, tanto en cuanto sirvan para el objetivo final: la contratación, la promoción o la consecución de un complemento retributivo por méritos de investigación. En cualquier caso, sería deseable extender en el futuro este análisis tanto a grupos editoriales calificados como “no estándar” (BMC, Hindawi, MDPI, PLOS, Scientific Reports o IGI-Global) como a grupos tradicionales que poseen también revistas con “comportamientos no estándar” o cuestionados desde la academia.

En definitiva, y respondiendo a la pregunta inicial sobre si el diseño de las políticas públicas de evaluación del profesorado universitario influye en su comportamiento académico, los resultados obtenidos, junto con lo encontrado en la literatura de investigación, nos lleva a concluir, con extrema prudencia, que hay indicios suficientes como para responder afirmativamente. Se puede sostener que estas políticas de incentiviación, contratación y promoción han tenido efectos positivos, por una parte, y efectos perversos no deseados, por otra. En la parte positiva, la política de incentivos económicos por resultados de investigación (sexenios) lograron en los años 90 aumentar considerablemente la producción de artículos de impacto en Ciencias Sociales y Humanidades, así como extender la concienciación de diseminar los resultados de investigación a nivel internacional. Esto propició también una revolución en la aparición de revistas científicas de educación competitivas a nivel internacional (Ruiz-Corbella et al., 2020, 2023).

Además, la aparición de la LOU (2001) ayudó a reducir un modelo endogámico gracias a la aparición de agencias de calidad y baremos e indicadores públicos de evaluación del PDI para su contratación o acceso a los cuerpos docentes. Por contra, tres décadas después, la evaluación centrada en la cantidad y posición relativa de las revistas donde se publican los artículos nos sitúa en un contexto global en el que pelagra la integridad de la ciencia (Galán, 2023). El énfasis creciente y desmedido por cuantificar la producción científica en determinadas revistas ha conducido a propiciar un tipo de profesorado más propio de un centro de investigación que de una Universidad, un profesorado más individualista y obsesionado solo por publicar. En esta dinámica, si publicar se convierte en algo fácil y rápido a cambio de dinero, llegando a poner en entredicho la ética de la revisión por pares, y, en consecuencia, la calidad de lo que se produce, los efectos perversos serían tan graves que podrían llevar al desprestigio y la destrucción de nuestro sistema científico. En el ámbito de la Educación, estos patrones basados en la cantidad y en los rankings han calado más en el área más próxima al campo biosanitario, como es el de la Educación Física, seguramente por un proceso

de asimilación. En todo caso, es peligroso trasladar acríticamente las culturas de producción científica de los ámbitos de las ciencias puras y biosanitarias a las Ciencias Sociales y las Humanidades. Es necesario repensar cómo medir el impacto en estos otros campos.

La ANECA, mientras siga funcionando como agencia acreditadora de la calidad, deberá afrontar los efectos perversos de sus políticas y asesorarse a través de las sociedades científicas de cada campo de conocimiento y también a través de los expertos en evaluación sobre nuevas fórmulas de evaluación del profesorado para conceder incentivos y promoción, más allá de cantidad y el ranking de sus artículos científicos como criterio fundamental de valoración. En este sentido, Olavarrieta (2022) advierte de la inestabilidad y sensibilidad de los sistemas de evaluación de personas basados en los rankings de revistas, así como lo arriesgado y simplista que resulta utilizar una única métrica para evaluar la investigación, asignar fondos y tomar decisiones sobre la contratación y la promoción. Ya en el año 2012 la declaración DORA recomendaba “la necesidad de eliminar el uso de métricas basadas en revistas, tales como el factor de impacto, en consideraciones de financiamiento, nombramiento y promoción”. De hecho, el nuevo Real Decreto de Acreditación (aprobado el 18/07/2023) parece hacerse eco de estas medidas, ya que propone una evaluación más cualitativa que cuantitativa de los trabajos de los candidatos a los cuerpos docentes.

Confiamos en que, llegado el momento, ACADEMIA 4.0 incorpore criterios que complementen las métricas de revistas con la evaluación de artículos individuales, lo que sin duda puede generar algunos retos de procedimiento que bien merece la pena explorar cómo abordarlos, ya que es mucho lo que hay en juego. En efecto, para la ANECA y otras agencias autonómicas, con toda la prudencia necesaria, puede ser el momento de reflexionar sobre si debe haber diferencias en los indicadores de producción científica en Ciencias Sociales y Humanidades (relevancia de los libros y altmétricas), la valoración mucho más decidida de la calidad docente, así como de la transferencia del conocimiento y las acciones de divulgación científica.

Referencias

- Aliaga, F. M. (2020). Evolución de la edición científica en revistas de Ciencias Sociales y determinación de Latinoamérica como ecosistema característico. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(2), art M1.
<https://doi.org/10.7203/relieve.26.2.19206>
- ANECA. (2021). *Análisis bibliométrico e impacto de las editoriales Open-Access en España*.
https://www.aneca.es/documents/20123/48615/210930_Openaccess.pdf/ec4d9d10-4704-f72e-1ae4-e1ce26f80b58?t=1666942928086
- Corona, C. (2021). *Análisis de las dinámicas de producción de conocimiento científico bajo el sistema de evaluación de la calidad de la educación superior y la ciencia* [Tesis Doctoral]. Programa de Doctorat en Ciències Socials, Universitat de València.
- Delgado López-Cózar, E. y Martín-Martín, A. (2022). *Detectando patrones anómalos de publicación científica en España: Más sobre el impacto del sistema de evaluación científica* [Informe].
<https://bit.ly/3RycPzb>
- Delgado López-Cózar, E., Ràfols, I. y Abadal, E. (2021). Medidas insuficientes para un cambio en la evaluación de la investigación en España: Glosando las nuevas directrices de la ANECA. *RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi*, 27(2), 1-10.
<https://doi.org/10.6035/recerca.6308>
- DORA-The Declaration on Research Assessment. (2012). *San Francisco declaration on research assessment*. DORA.

- Galán, A. (2023). Tiempos convulsos para la ética y el uso de las métricas. *Educación XXI*, 26(2), 9-14. <https://doi.org/10.5944/educxx1.37562>
- Galán, A., González-Galán, M. A. y Rodríguez-Patrón, P. (2014). La evaluación del profesorado universitario en España. Sistema nacional y divergencias territoriales. *Revista de Educación*, 366, 136-164. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-366-279>
- Galindo, R. y Arguimbau, L. (2016). El nuevo sistema de acreditación para el acceso a los cuerpos de profesorado universitario. *Revista de Educación y Derecho*, 14, 3-18. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i14.16773>
- Grossmann, A. y Brembs, B. (2021). Current market rates for scholarly publishing services. *F1000Research* 2021, 10(20), 1-25. <https://doi.org/10.12688/f1000research.27468.2>
- Herzog, B., Percout, J. y Hernández, F. J. (2015). La dialéctica de la excelencia académica. De la evaluación a la medición de la actividad científica. *ArXius de Ciències Socials*, 32, 69-82.
- Hoffman, A. J. (2022). *The engaged scholar: Expanding the impact of academic research in today's world*. Stanford University Press.
- Lee, S. J. (2023). Academics' commitment and job satisfaction: Tenure- vs. non-tenure-track in South Korea. *Higher Education Quarterly*, 77, 65-82. <https://doi.org/10.1111/hequ.12370>
- Macfarlane, B. (2012). *Intellectual leadership in higher education*. Routledge.
- Ministerio de Universidades. (2023). *Estadística de personal de las universidades (EPU)*. Ministerio de Universidades.
- Olavarrieta, S. (2022). Using single impact metrics to assess research in business and economics: why institutions should use multi-criteria systems for assessing research. *Journal of economics, Finance and Administrative Science*, 27(53), 6-33. <https://doi.org/10.1108/JEFAS-04-2021-0033>
- Ortiz de Urbina Criado, M. y Mora-Valentín, E. M. (2013). El sistema de acreditación del profesorado a través del Programa ACADEMIA: Evolución y cambios. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(1), en004. <https://doi.org/10.3989/redc.2013.1.971>
- Quaderi, N. (2023, 20 de marzo). *Supporting integrity of the scholarly record: Our commitment to curation and selectivity in the Web of Science*. <https://clarivate.com/blog/supporting-integrity-of-the-scholarly-record-our-commitment-to-curation-and-selectivity-in-the-web-of-science/>
- Repiso, R., Berlanga, I., Said-Hung, E. y Castillo-Esparcia, A. (2020). Titularidad y cátedras en comunicación en España (2000-2019). Distribución, ritmos de promoción, transferencia entre universidades y endogamia. *El Profesional de la Información*, 29(4), e290422. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.22>
- Repiso, R., Merino-Arribas, A. y Cabezas-Clavijo, A. (2021). El año en que nos volvimos insostenibles: Análisis de la producción española en Sustainability (2020). *El Profesional de la Información*, 30(4), e300409. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.jul.09>
- Ruiz-Corbella, M., López-Gómez, E., Arteaga-Martínez, B. y Galán, A. (2020). Visibilidad, impacto y transferencia del conocimiento en revistas científicas de educación: la experiencia de Aula Magna 2.0. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(2), art. M2. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.2.17616>
- Ruiz-Corbella, M., López-Gómez, E., Galán, A. y Velaz-de-Medrano, C. (2023). Radiografía de una década de revistas científicas de educación españolas (2011-2020). *Revista de Educación*, 400, 133-160. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-573>
- San Segundo, M. J. (2005). Promoción y remuneración del profesorado universitario. De la LRU a la LOU. *Hacienda Pública Española. Revista de Economía Pública*, 172, 93-117.

- Sánchez-Marín, A. L. (2017). La selección del profesorado universitario en Europa. *Revista de la Facultad de Derecho*, 43, 235-257. <https://doi.org/10.22187/rfd2017n2a9>
- Santos-Ortega, A., Muñoz-Rodríguez, D. y Poveda, M. (2015). En cuerpo y alma. Intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario. *ArXius Ciències Socials*, 32, 13-44.
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Torrado, J. M. y Duque-Calvache, R. (2023). Universidad y precariedad. Orígenes y consecuencias del modelo laboral de las universidades públicas españolas del siglo XXI. *Educación XX1*, 26(1), 47-69. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33510>

Breve CV de los/as autores/as

Marta Ruiz-Corbella

Profesora Titular de Universidad ‘Teoría de la Educación’ -Facultad de Educación de la UNED. Uno de sus temas de investigación gira en torno a las revistas científicas de educación derivada de la gestión como editora de *Educación XX1*, revista de la Facultad de Educación (2004-2021). Publicación indexada en SSCI (WoS) y Scopus, ambos en el cuartil 1. Ha publicado ocho artículos científicos con el objetivo de avanzar en la consolidación de las revistas científicas en educación, abordar nuevas métricas, etc. Y promovido, junto con los autores de este artículo, Aula Magna 2.0. Red de Revistas Científicas de Educación con factor de impacto, que desde 2015 reúne a las publicaciones españolas indexadas en JCR y/o en Scopus. Email: mruiz@edu.uned.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5498-4920>

Blanca Arteaga-Martínez

Profesora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Licenciada en CC. Matemáticas y Doctora en CC. de la Educación. Ha combinado su labor como profesora en niveles obligatorios con la docencia en la universidad, además de desarrollar labores de coordinación de equipos. Su investigación se ha centrado en la investigación-acción en el aula, tomando la didáctica de la matemática como eje vertebrador. Ha dirigido y participado en distintos proyectos de investigación subvencionados y proyectos de innovación educativa con distintas universidades. Pertenece al equipo editorial de Aula Magna 2.0. Red de Revistas Científicas de Educación. Email: blanca.arteaga@edu.uned.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1079-1526>

Ernesto López-Gómez

Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en la UNED (España). Actualmente es Co-Investigador Principal del Grupo de investigación consolidado ForInterMed (UNED-Ref.125), sobre desarrollo profesional docente, formación e innovación educativas. Entre sus líneas de investigación destacan las referidas al nexo entre investigación-docencia en la universidad y a métricas de revistas científicas de educación. Email: elopez@edu.uned.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0679-5241>

Arturo Galán

Catedrático del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la UNED y decano de la Facultad de Educación. Ha sido presidente de la Asociación para la Investigación y la Docencia Universitarias, secretario general de la Sociedad Española de Pedagogía, director del Departamento y vicedecano. Dirigió la Revista Bordón entre 2006 y 2021 y actualmente dirige la Revista Educación XX1. En el ámbito de la investigación, ha sido *visiting scholar* en Boston University, MIT y Universidad de Edimburgo. Fue el Jefe de la Unidad de Evaluación para la Contratación del Profesorado en la ACAP. Ha dirigido el Grupo de investigación Educación Superior Presencial y a Distancia (ESPYD), contando con numerosas direcciones de proyectos de investigación y publicaciones en el campo de las políticas públicas de evaluación del profesorado universitario, del liderazgo educativo, de la evaluación de programas y de la eficacia escolar. En el ámbito docente se ha centrado en el campo de la Estadística Aplicada a la Educación, la metodología de investigación y la evaluación. Email: agalan@edu.uned.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3695-4792>