

REFLEXIONES Y PROPUESTAS ALTERNATIVAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

M^a del Pilar García Rodríguez.
Sebastián González Losada

RESUMEN

En la actualidad la evaluación es un valor en alza, y es lógico, pues es uno de los instrumentos que mejor nos puede acercar al conocimiento de la realidad. En nuestras Universidades existen una corriente, con respecto a la evaluación de dicha institución, cuyo cauce está aumentando progresivamente, gracias a los intereses de las Administraciones, a la preocupación mostrada por grupos de profesores y como no, a las exigencias de los alumnos.

En este artículo nos vamos a centrar en el estudio de la Evaluación de la Investigación en la Universidad. Hemos tratado de mostrar cuál es la situación en la que se hallan los centros universitarios con respecto a auéllas, cuáles son las características de las diversas normativas que se han publicado y una serie de propuestas alternativas que orienten la puesta en marcha de proyectos o planes evaluativos de las labores investigadoras; ello podría significar la creación de vías que conduzcan a la creación de auténticas culturas evaluativas colaborativas, justas y coherentes, y que logren garantizar a corto y largo plazo, la mejora de la calidad de los Centros Universitarios.

La institucionalización de la evaluación en los centros universitarios están siendo, por un lado, una prescripción realizada desde la Administración Educativa, y por otro, una creciente demanda sentida por el profesorado, y exigida por el alumno. Derivado fundamentalmente de esta presión y demanda, han sido muchas las iniciativas y normativas que han surgido al respecto, aunque todas ellas relativamente recientes.

Al hablar de evaluación universitaria, los grandes pilares en los que debemos pensar son la docencia, la investigación y la gestión. En este artículo, queremos centrarnos en la investigación, por considerarla uno de los roles y funciones del perfil del profesor universitario. La finalidad de estas evaluaciones van a tener como objetivo máximo la mejora de la calidad de nuestras Facultades, Escuelas, Departamentos,...., el problema se plantea cuando tenemos que conceptualizar en términos claros y concisos que entendemos por calidad, y concretamente, qué entendemos por investigación de calidad. Dejaremos para otro momento el intento de dar una definición de calidad, para centrarnos ahora en lo que entendemos que una evaluación de la investigación debe tener en cuenta globalmente. Para profundizar en el tema, daremos unas pinceladas iniciales que han sido fruto de nuestra reflexión con respecto a lo que acontece en nuestra Facultad de Ciencias de la Educación, y concretamente en el Departamento de Educación, pero que sería aplicable a cualquier otro centro universitario. Podríamos decir que la investigación va mejorando cuando:

- Los profesores trabajan en equipo, no sólo para constituir grupos de investigación sino para constituir grupos de reflexión, discusión, revisión con carácter

marcadamente didáctico.

- Cuando la investigación se guía por intereses fundamentalmente científicos y sociales, y no exclusivamente personales.
- Cuando se logra implicar a los alumnos en la investigación y esta responde a las necesidades del área de conocimiento sobre el que se trabaja.
- Cuando a través de la investigación, logramos que los alumnos no sólo aprendan una disciplina, sino que alcancen el dominio del aprender a aprender
- Cuando se logra dar respuesta al mercado del campo profesional al que pertenece y se anticipa a los continuos cambios a los que se ven sometidos, dándoles respuestas coherentes y acertadas a los mismos, etc.

La evaluación de la investigación se plantea para nosotros como un reto, no sólo por la complejidad que como vemos ello supone, sino además por dos razones; la primera, el hecho de que la evaluación de la docencia y la de la investigación estén enfrentadas en cierta medida y la segunda, porque en los planteamientos de los planes de evaluación que hemos revisado, los separan, y desde nuestro punto de vista, su evaluación ha de estar totalmente interrelacionada e interconexiónada.

Siguiendo a HARDING y SAYER (1976), recordamos cómo los conflictos entre enseñanza e investigación no son nuevos (cit en MINGORANCE, P. Y otros, 1993;46), cuando el "The Hale Committe", 1964 afirman: "*cuando una persona adopta la decisión de dedicarse a la docencia universitaria, en la mayoría de los casos no es atraído por la enseñanza, lo más usual es que esté motivado por la investigación, aunque necesariamente debe dedicarse a ambas tareas*".

Desde nuestro punto de vista, y en este sentido, los profesores nos hallamos inmersos en una especie de círculo vicioso. Somos conscientes, aunque no nos atrevemos a generalizar, de que "nos pagan por formar profesionales reales", y sin embargo, a nivel personal y dentro de nuestra carrera docente y laboral, nos sentimos fuertemente atraídos, interesados y a la vez "forzados" a investigar. Las nuevas generaciones de profesores (intentando lograr una estabilidad laboral) y las antiguas (buscando el prestigio fundamentalmente), se hallan, o mejor dicho, nos encontramos atrapados en una tendencia desenfrenada por la publicación, las subvenciones, los proyectos y un largo etc. En gran medida ello está suponiendo una pérdida importante de la perspectiva; la calidad de las producciones desciende vertiginosamente y la investigación queda vacía de sentido. "*Los fondos para la investigación seguían a las reformas, y la investigación parecía seguir a los fondos*" (HOUSE, 1992;56).

Desde un posicionamiento personal, un buen docente e investigador, es el que está siempre en la más escandalosa vigencia, para así poder, por un lado, alcanzar una profesionalización relevante que sea transmitida de primera mano a los usuarios (dando así además, respuesta al mercado de su campo profesional), y por otro, ser capaces de prever los inminentes cambios a los que nos vemos sometidos, dándoles respuestas coherentes y acertadas, puesto que "Gran parte del futuro de la enseñanza depende de cómo se afronten y resuelvan estos problemas característicos de la postmodernidad en nuestras escuelas y sistemas escolares modernistas" (HARGREAVES, 1996;37). En esta línea, compartimos la idea que DE LA ORDEN (1987;6) expresa con respecto al profesor universitario como investigador: "... es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la calidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber".

Por estos motivos consideramos que la investigación ha de hallarse inserta e

interconexión con la enseñanza como única vía de la mejora de la calidad; de ello sería prueba el lograr actitudes reflexivas y críticas del docente, así como el desarrollo de la investigación de forma constante y continua, salvando el hecho destacado en un informe del "Center for Research on Learning and Teaching" de 1978 en el que se comenta que *"los intereses por la enseñanza aumentan con la edad, en detrimento de los intereses por la investigación"* (cit en MINGORANCE, P. Y otros, 1993;47). De ello se deduce, que para la evaluación de la investigación, sea necesario que el punto de arranque del que se parta sean las unidades organizativas más pequeñas que tengan responsabilidades sobre aquella; en este caso, son los Departamentos y los Institutos Universitarios, y dentro de ellos, tener en cuenta la diversidad de áreas de conocimiento en las que se pueden estructurar y organizar.

No queremos dejar de insistir sobre la relación que entre la evaluación de la enseñanza y la de la investigación debe existir. Las tendencias que se están dando, podrían dibujarse según DE MIGUEL del siguiente modo *"... La evaluación de la docencia frente a la de la investigación se halla devaluada, "a ello ha contribuido de manera especial la propia administración educativa al establecer procedimientos de evaluación distintos para la docencia y para la investigación, generando más confusión y más desprestigio de los sistemas utilizados en cada Universidad para el control de la actuación docente de su profesorado" (...)* *"El profesorado pasa de la evaluación de la docencia - "hasta el punto de que desconoce la normativa que regula esta evaluación-justificando su actitud en las diferencias del procedimiento y la falta de credibilidad de las estrategias utilizadas. Todo lo cual determina - finalmente - que los profesores dediquen con prioridad sus esfuerzos a la producción investigadora que es evaluada con criterios más restrictivos, lógicamente en detrimento de su función docente"*. (1996;125)

Remitiéndonos a las experiencias que de

la evaluación de la investigación se están desarrollando en la actualidad, queremos reseñar una serie de consecuencias que sobre la concepción de dicha evaluación se están produciendo. En primer lugar, y partiendo de las diferentes normativas que han surgido con respecto a aquella, recordar que en este proceso se utiliza como *"procedimiento el juicio de un grupo de expertos a partir de informaciones selectivas sobre las publicaciones que proporciona el propio profesorado"* (R.D. 1086/1989), y en su finalidad ha sido doble: *"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* (DE MIGUEL, M., 1997;173). estas características están significando el levantamiento de una serie de argumentos como: *"falta de contextualización del proceso (...) 'a través de unos papeles' un grupo reducido de expertos desconocedores ... 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"* (DE MIGUEL, 1997;172)

Estas descalificaciones devalúan el proceso y, desde nuestro punto de vista, es lógico que suceda de este modo, puesto que no se puede pensar en una misma evaluación para todos. Así, en gran parte de los planes de evaluación del sistema educativo - no universitario - uno de los errores más frecuentes es la elaboración de grupos de indicadores comunes a todos los centros (Plan Andaluz, Plan Catalán,...). En segundo lugar, es impensable que un 'experto evaluador', pueda realizar su labor en un corto espacio de tiempo, y con los indicadores en la mano (ello nos recuerda a la figura fiscalizadora y controladora de hasta no hace mucho tiempo, por no decir hasta nuestros días, ha ostentado la Inspección). Nosotros nos inclinamos por una orientación de esta experiencia hacia terrenos mucho más etnográficos, como única vía de hacer el proceso lo más justo, coherente y satisfactorio para todos los sectores. Otra propuesta sería, la de entender la figura de dichos expertos como evaluadores expertos, que o bien promovie-

ran el proceso de autoevaluación, o bien, a partir de ésta, contrastarán los datos que ellos obtienen. Completando la idea anterior, aportamos lo que GATRIN (1993;343), afirma al respecto: *"La ayuda externa, más allá de actuar como facilitadora de la reflexión, garantiza la independencia del proceso que si sólo intervienen los protagonistas, cuya opiniones pueden quedarse mediatizadas por intereses particulares o de grupo"*.

Sintetizando nuestra opinión al referirnos al proceso evaluador, diremos que para nosotros, evaluación externa y autoevaluación, son dos procesos complementarios e inseparables. Corroborando esto recogemos la idea de BOLLIVAR(1994): *"... en la medida que juzgáramos insuficiente, desde una tradición ilustrada, que un 'bueno para nosotros' (autoevaluación), como propugnan filosofías morales y políticas postmodernas (en parte conservadoras), debe ser compatible con un 'justo para todos', se plantea la necesidad de conjugar una evaluación externa con una autoevaluación institucional"*

Con estas propuestas de cambio, lo que pretendemos es evitar que los evaluados "cuenten la historia en función de si han salido bien o mal parados" en el proceso evaluador, y que se logre por tanto, una conceptualización global de la evaluación de la labor investigadora lo más coherente, objetiva, positiva y justa posible.

Otro de los aspectos claves a los que ha de dar respuesta la evaluación de la investigación es ¿a qué responde dicha actividad? junto a lo anterior, y como comentábamos, creemos que la investigación no se puede entender exclusivamente desde los intereses personales; de ahí que uno de los objetivos básicos que han de orientar el proceso de autoevaluación de la investigación sea: *"descubrir cuáles son las posibilidades reales de actuación de la propia institución para mejorar las actividades de I+D que en ella se realizan"* (Plan Nacional de Evaluación: 41). A pesar de esta afirmación, en el Plan de Evaluación queda patente que se va a atender a los resultados y

no a los procesos. Ello nos lleva a preguntarnos el porqué, cuando somos nosotros, desde nuestros Departamentos y Facultades los que insistimos hasta la saciedad en la relevancia de la evaluación de los procesos, cuando se trata de evaluar " la casa de los no universitarios". O posible cuestionamiento sería ¿dónde está la evaluación contextual que, por ejemplo, De la Torre, reclama en la evaluación de la innovación, y acertadamente, sería parte integrante y muy interesante de la evaluación de la evaluación? (DE LA TORRE, 1994;103). Nos parece básico que no perdámos tan fácilmente el rumbo, cuando nos ponemos a valorar nuestra propia labor.

En esta misma línea, nosotros añadiríamos a ese descubrimiento de las posibilidades de actuación de la institución, el dedicarle un amplio espacio al estudio de las repercusiones que dicha investigación tiene sobre la docencia, y en qué medida dichas actividades son competencia exclusiva del profesorado. ¿No sería positivo que implicáramos a nuestro alumno para enseñarles a "aprender a aprender"?

Nos parece también conveniente que hagamos referencia a la evaluación de la difusión de la investigación, a la que aludíamos anteriormente. Sin entrar en muchas profundidades, diremos que el problema de este restringe a dos sectores. Por un lado, la CNEAI (Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora), cuyo mayor problema con respecto a la difusión se centra en *"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 pertenecen en el citado listado internacional"* (DE MIGUEL, 1997;177), y por otro, al sector de los profesores a nivel individual y a los Departamentos. En este segundo grupo, la difusión va a estar en función (en gran medida), de las relaciones y prestigio que a nivel personal tengan los profesores, y de otro, del funcionamiento del departamento, puesto que de él dependerpa las relaciones con otras Universidades, Facultades o Departamentos, Servicios de Publicaciones, etc. Aquí entraríamos de nuevo,

como comentábamos al inicio de este capítulo, con el problema de las subvenciones, ayudas,...

Otra de las piedras angulares de la evaluación de la investigación ha de ser el tener muy en cuenta que la investigación es básica para el desarrollo profesional del docente universitario, porque además de las finalidades que antes comentábamos, también consideramos que existe otra que no debemos dejar al margen. Para realizar una buena evaluación de las labores investigadoras, hemos de tener en cuenta, primero, que lo que buscamos con ella no puede reducirse a un dominio del conocimiento científico, sino que es necesario y fundamental también, que paralelamente, aumentamos nuestro saber pedagógico, el cuál, según DE LA TORRE (1996;21) *"no es fruto de la reflexión académica, sino de la reflexión en y sobre la práctica"*, y la investigación en esta línea, puede ofrecernos el sendero ideal para lograr ésto y aún más; nos puede dotar de las claves para dar un giro a nuestra docencia e investigación hacia la innovación educativa, entendida como *"un proceso dinámico y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserto en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y mejora social, por lo que requiere estrategias de participación colaborativa"* (DE LA TORRE, S. 1996;26). Ello no sólo va a tener repercusión sobre los docentes universitarios, ya que si llegamos a estos niveles, no sólo estaremos mejorando nuestra calidad, sino que también estaremos consiguiendo mejorar nuestras actuaciones con respecto a la acción formativa de los centros y aulas de niveles no universitarios, puesto que *"Los Departamentos de Didáctica y Organización escolar, han definido su perspectiva de construcción colaborativo y recogen la amplia panorámica que la 'indagación colaborativa' tiene para la elaboración de conocimientos profesional, mejora de la escuela y la sensibilización creadora que cada claustro y equipo de docentes ha de asumir"* (MEDINA, A. 1996;226)

Finalmente, queremos destacar una serie de con-

sideraciones que creemos prioritarias a la hora de poner en práctica cualquier proceso de evaluación de las labores investigadoras

En primer lugar debemos apostar por vías alternativas más cualitativas y críticas de evaluación; para algunos esto puede significar ir en contra de la corriente cuantitativa, sin embargo para nosotros, este sería un complemento ideal, que evitaría caer en la burocratización que ya en los centros docentes está teniendo lugar.

A modo de propuesta, queremos afirmar que en los procesos evaluativos, en los que los Departamentos juegan el papel de promotores, animadores, directores, coordinadores y guías, creemos fundamental que su nivel de compromiso sea elevado, puesto que va a constituirse en el eje sobre el que va a girar el desarrollo y éxito del proceso en cuestión. Son ellos los que deben planificar y organizar el proceso evaluador de la investigación, partiendo y promoviendo altos niveles de compromiso, implicación y participación, para así lograr salvar las contradictorias y desalentadoras intervenciones puntuales, y de este modo, convertirlo en un auténtico proceso continuo y duradero que desemboque en una cultura de evaluación colaborativa y real. Para el logro de esto, creemos básico además, que se arranque de la contextualización del proceso y del estudio de las necesidades más urgentes que en los grupos de investigación se detecten, planificando los procesos formativos (relativos a evaluación, investigación e innovación), que se consideren necesarios, así como teniendo en cuenta también, actuaciones de diálogo, negociación, comunicación con otras instituciones y expertos, recopilación de datos cuantitativos y cualitativos de su propia realidad y desde todos y cada uno de sus sectores, sin olvidar nunca la reflexión crítica sobre los mismos, y su prolongación hasta propuestas reales, coherentes y contextualizadas de mejora. Con ello se lograría que se manejaran los datos necesarios para la elaboración de un plan de cambio e incluso de innovación, y y una metaevaluación que sirviese

de punto de partida para los constantes y continuos procesos evaluativos referidos a la investigación que se han de llevar a cabo.

Otro de los posibles condicionantes del proceso de evaluación de las labores investigadoras, podría ser el hecho de que dicha evaluación no sea entendida como *"una parte orgánica del funcionamiento habitual de la organización que permita la 'exposición del trabajo individual a la crítica colectiva dentro de un marco de igualdad profesional' (...)"* (SIMONS, 1987,p 245, cit. En SAN FABIAN,J.L, 1996;49). Este hecho se podría salvar si logramos acabar con posturas extremistas y contrarias al proceso. El proceso debe arrancar en cualquier caso y sean cuales sean las características y el entorno que definen al centro, con una ruptura total de las ideas preconcebidas y mentalidades "bloqueadas" con respecto a la investigación y a su evaluación. El cambio de las estructuras mentales de los investigadores es un prerrequisito básico a la hora de desarrollar iniciativas evaluadoras. Ello supondría la asunción e interiorización "significativa", (y lo subrayamos, por ser algo que se pretende y propugnamos desde la Facultad a todos los maestros y profesores), del hecho de que estamos inmersos en un "consumerismo educacional", es

decir, hemos de crear un centro que realmente esté al servicio del consumidor, de nuestros alumnos y alumnas. el fracaso en este punto, significaría que la evaluación quedaría vacía de sentido.

Otro apunte que nos parece interesante aportar, es que sepamos priorizar. No tenemos que considerar el proceso evaluador como algo urgente que tenemos que hacer en el menor tiempo posible. Junto a lo anterior y como un último aspecto que creemos fundamental y que no queremos que quede en olvido, sino muy al contrario, es que debemos promover la investigación en y sobre la docencia, lo cual constituiría la clave para una progresiva mejora.

Para terminar, debemos señalar que los elementos relacionados con las estrategias de recogida de la información lo dejaremos para otro momento, tan sólo nos queda afirmar que la evaluación de la Investigación universitaria se debe convertir en un elemento aceptado por todos y con capacidad real para la consecución de cotas de calidad aceptable, lo que implicará necesariamente una modificación de las actitudes que en torno a este tema se venían fraguando, negativamente desde hace mucho tiempo

BIBLIOGRAFIA.

BOLIVAR, A:

"Mesa Redonda: Experiencias de evaluación institucional; autoevaluación institucional para la mejora interna", en *III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Granada, (1994)*.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES:

Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, 1995.

DE LA ORDEN, A.:

"Formación, selección y evaluación del profesorado universitario", en *Bordón*, 266; (1987), pp. 5-29.

DE LA TORRE, S.:

Evaluación de la innovación, en VILLAR ANGULO, L.M. (Coord.) Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas. Barcelona, PPU (1994), pp. 101 - 116.

DE LA TORRE, S.:

La innovación como proceso de cambio, en MACHÍO, y Otros (coords). Jornadas sobre proyectos de Innovación. Sevilla, Departamento de Publicaciones CEP. Alcalá de Guadaíra, (1996), pp 17-47.

DE MIGUEL, M.:

La evaluación de la función docente del profesorado universitario. En RODRÍGUEZ, J.M. (Ed) Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario. Huelva: ICE. (1996), pp. 123-139.

DE MIGUEL, M.

"La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación", en *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), (1997), pp. 171-186.

GAIRIN, J.:

"La autoevaluación institucional como vía para la mejora de los centros educativos", en *Bordón* 45(3), (1993), pp. 331-350.

HARGREAVES, A.:

Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid, Morata, 1996

HOUSE, E.: "Gran política, pequeña política", en *Cuadernos de Pedagogía*, 202 (1992), pp. 51 - 57.

MEDINA, A.:

Papel de la Universidad en la Innovación Educativa en los Centros, en MACHÍO Y OTROS (coords). Jornadas sobre proyectos de Innovación. Sevilla, Departamento de Publicaciones CEP. Alcalá de Guadaíra, (1996), pp 154-224.

MINGORANCE, P Y OTROS:

Aprender a enseñar en la Universidad. Un estudio sobre los problemas de los profesores principales de la Universidad de Sevilla. Sevilla, Kronos, 1993

SAN FABIAN, J.L.:

"¿Pueden aprender las escuelas?. La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional", en *Investigación en la escuela*, 30 (1996), pp. ; 41-50.

DIRECCION:

* Sebastián González Losada
Urbanización Playa de Huelva nº 3, apartamento 129
El Portil-Huelva (España)
Teléfono 617894112

*M^a del Pilar García Rodríguez
Plaza La Merced nº 2, 2º A
C.P. 21.002 Huelva (España)
Teléfonos: 959 254770