

La acreditación del profesorado en los centros adscritos de Educación: investigación útil o carrera meritocrática. El caso del Centro Universitario SAFA

Rosa M^a PERALES MOLADA
José HIDALGO NAVARRETE
Soledad DE LA BLANCA

Datos de contacto:

Rosa M^a Perales Molada
Centro universitario SAFA
(adscrito a la Universidad de Jaén)
rperales@fundacionsafa.es

José Hidalgo Navarrete
Centro universitario SAFA
(adscrito a la Universidad de Jaén)
josehidalgo@fundacionsafa.es

Soledad de la Blanca
Centro universitario SAFA
(adscrito a la Universidad de Jaén)
sblanca@fundacionsafa.es

Recibido: 10/02/2023
Aceptado: 19/03/2023

RESUMEN

Esta investigación realizada en el Centro Universitario SAFA, adscrito a la Universidad de Jaén, pone de manifiesto la evolución respecto a la actividad investigadora del profesorado. Tras la entrada en vigor de LOMLOU (2007), se produjo un aumento significativo de la misma. En este sentido, nuestra hipótesis de trabajo plantea que la aparición de legislación que regula el número de acreditados por parte de las Agencias de Calidad, nacional ANECA o autonómicas, marca un punto de inflexión en la investigación del centro. El procedimiento de investigación ha consistido en un análisis descriptivo. Se recogieron los datos de la investigación realizada por el profesorado del CU SAFA y se relacionaron con el efecto que ha tenido en la acreditación del mismo por parte de las agencias evaluadoras. Como principal conclusión, se puede afirmar que la actividad investigadora del centro universitario ha derivado hacia actividades lo más rentables posibles conducentes a la acreditación por parte de las agencias evaluadoras. Todo este trabajo de los docentes ha tenido como consecuencia el aumento progresivo del número de profesorado acreditado. Se plantea como reto eliminar los sesgos meritocráticos de las acciones investigadoras y dirigir la investigación a la mejora de la docencia en el CU sobre el soporte de un modelo de producción científica encaminada a una formación de calidad y al servicio de la comunidad y del bien común. En este sentido, también habría que revisar la evolución de los sexenios a lo largo de los años y su actual significado y trascendencia.

PALABRAS CLAVE: investigación; meritocracia; acreditación; bien común; sexenios; centro adscrito.

The accreditation of teachers in affiliated centers of Education: useful research or meritocratic career. The case of the SAFA University Centre

ABSTRACT

This research carried out at the SAFA University Centre, attached to the University of Jaén, shows the evolution of the teaching staff's research activity. After the entry into force of LOMLOU (2007), there was a significant increase in research activity. In this sense, our working hypothesis is that the appearance of legislation regulating the number of accredited by the Quality Agencies, national ANECA or regional, marks a turning point in the research of the centre. The research procedure consisted of a descriptive analysis. The data from the research carried out by the teaching staff of the CU SAFA was collected and related to the effect it has had on the accreditation of the centre by the evaluation agencies. As a main conclusion, it can be stated that the research activity of the university centre has led to activities that are as profitable as possible, leading to accreditation by the evaluation agencies. All this work by the teaching staff has resulted in a progressive increase in the number of accredited teaching staff. The challenge is to eliminate meritocratic biases in research activities and to direct research towards improving teaching at the CU on the basis of a model of scientific production aimed at quality training and at the service of the community and the common good. In this sense, it would also be necessary to review the evolution of the six-year periods over the years and their current significance and transcendence.

KEYWORDS: *research; meritocracy; accreditation; common good; six-years-terms; attached centre*

Introducción

El desarrollo profesional del profesorado universitario aparece marcado por el contexto de cada universidad, pero también por la normativa que promueve una cultura profesional determinada, así como el sistema de evaluación al que son sometidas las tareas de los docentes de educación superior.

Las normativas universitarias (la Ley de Reforma Universitaria, 1983, y LOU, 2001, incluida la modificación por parte de LOMLOU, 2007) regularon el sistema universitario español y la organización de las enseñanzas para articular el Espacio Europeo de Educación Superior. Se establecieron, entre otros aspectos, el marco y la estructura de las universidades públicas y la figura de la adscripción mediante convenio a una universidad pública de centros docentes de titularidad pública o privada. Se regularon también las condiciones para la creación de universidades privadas y centros universitarios privados. En diciembre de 2022, ha sido aprobada por el Parlamento, la ley orgánica del sistema universitario (LOSU) que sustituye a LOU (2001) y LOMLOU (2007) y está a la espera de la aprobación del Senado. Será

promulgada en febrero o marzo de 2023 y a juicio de sus creadores ha destacado el compromiso con una inversión creciente y estable en ciencia, la potenciación de la investigación, la creación de oportunidades laborales a través de una oferta de empleo público, el impulso a la internacionalización del sistema universitario y la apertura al Espacio Europeo de la Educación Superior (La Moncloa, 2023).

Como señala Murillo (2014), la LOU marcó la obligatoriedad y la regulación de una evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión y por su parte y el EEES, marcó los criterios de calidad y excelencia docente. La evaluación del profesorado planteada en la LOSU sigue apoyándose en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y las agencias autonómicas. A juicio de Rodríguez-Navarro (2021) la evaluación propuesta por la LOSU mantiene la ANECA y las habilitaciones basadas en juzgar publicaciones sin, presumiblemente, leerlas. El autor defiende que otros países europeos, como Reino Unido, evalúa a sus universidades (ahora Research Excellence Framework: REF) leyendo las publicaciones y la última evaluación.

El sistema de evaluación, tradicionalmente, se ha vivido de manera desigual en la universidad española, puesto que existen grupos de investigación y profesorado investigador comprometido en procesos de investigación e implicado en convocatorias competitivas a nivel nacional e internacional. Sin embargo, también permanecen otros grupos y profesorado concreto sin una actividad investigadora en activo, o la que producen, sin una línea definida ni una contribución científica beneficiosa para la comunidad académica o social. En el Informe CYD (2013), se pone de manifiesto que en el período 2004/2008 los índices de impacto normalizados se situaban en un 25% del profesorado. En el último Informe CYD (2021/2022) se muestran los rasgos básicos del sistema universitario español, entre ellos, el gasto público en instituciones de educación superior ha disminuido un 20% en términos reales entre 2008 y 2020 según datos de la European University Association (EUA). En cuanto al personal, el Informe CYD apunta a que la edad media del PDI de las universidades públicas es de 50,1 años y el 15,2% se encuentra en proceso de jubilación. El 83,8% del PDI corresponde a universidades públicas, y el 16,2% de universidades privadas. El porcentaje de profesionales en régimen permanente ha disminuido y los profesores asociados representan el 35% del PDI, suponiendo un 13% más que hace 5 años. La misma situación se vive en las universidades privadas a través de contrataciones temporales.

El Informe BBVA (2022) sobre la orientación en la universidad española pone de manifiesto el crecimiento del sector privado universitario como una tendencia en nuestro país. De hecho, en la exposición de motivos del Proyecto de ley orgánica del sistema universitario español (2022) se apela al incremento considerable del número de universidades, particularmente universidades privadas, permitiendo la ampliación de la oferta educativa, pero a su vez se reclama que los requisitos para la creación y funcionamiento de dichas universidades han de poder asegurar los criterios de calidad exigibles en instituciones de este tipo.

Las universidades privadas han aumentado su peso en el sistema universitario español en los últimos años, al pasar de 7 instituciones en 1995 hasta las 34 existentes en la actualidad. El alumnado se ha visto incrementado, suponiendo, actualmente, el

16,4% de los estudiantes (Pérez et al., 2022). Canal y Rodríguez-Gutiérrez (2020) establecen que la realización de estudios de educación superior en una universidad privada no parece tener un efecto relevante ni sobre los salarios ni sobre el nivel social de los trabajadores. Sin embargo, sí parece aumentar la probabilidad de obtener un puesto de trabajo y en un menor periodo de tiempo. Diversos estudios analizan los criterios de selección en los que se basan los estudiantes y/o sus familias para escoger el tipo de universidad. Triventi y Trivellato (2012) sostienen que optan por universidad privada aquellos que quieren aumentar su «capital social», lo cual le permitiría incrementar su nivel económico y social. Por su parte, Levy (2012) sugiere que las universidades privadas dan posibilidades de obtener determinadas titulaciones a aquellos estudiantes que no han podido conseguir plaza en el sector público. Moreno (2005) relaciona el incremento en el número de estudiantes en las universidades privadas con menores exigencias en la admisión con una relativa facilidad para la obtención de la titulación y con una clara orientación hacia el mercado de trabajo de su oferta formativa.

Otro aspecto que aparece en las investigaciones es la ubicación de las instituciones de educación superior. Rahona (2008) establece que la distribución geográfica de las universidades privadas se ubica en aquellas zonas donde no existe suficiente oferta pública. Pérez et al. (2022) matizan que presentan una mayor concentración en zonas geográficas con mayor renta per cápita. Asimismo, son más jóvenes en promedio, tienen menor tamaño, y una oferta de títulos mucho menos diversificada que la del sistema público y más específica.

En síntesis, los sistemas públicos y privados son ambos heterogéneos respecto al desempeño de las instituciones que los componen, dándose gran diversidad en los resultados generales, docentes, e investigadores e innovadores. Sin embargo, el sistema público destaca respecto al privado en sus logros investigadores, mientras que la especialización docente del privado va acompañada de mejores resultados en este campo (p. 65).

La perspectiva actual del sistema universitario español se caracteriza por un cambio de configuración respecto a la titularidad. De una presencia casi exclusiva de las universidades públicas, hemos pasado a un escenario en que las privadas están irrumpiendo con una mayor representación. El sistema universitario público tiene una oferta académica más amplia y consolidada con unos criterios de entrada y matriculación establecidos públicamente y unos precios que varían entre comunidades, pero que permiten el acceso generalizado a la población estudiantil. La red universitaria privada en expansión, se caracteriza por ampliar la oferta pública en ciertas áreas, permitir un acceso abierto al alumnado condicionado por unas tasas académicas privadas, así como por la especificidad en sus titulaciones.

El peso creciente de las universidades privadas en la educación universitaria en el ámbito español nos lleva a un análisis de las dos redes atendiendo a su titularidad. Desde diferentes sectores de la universidad pública, existe una mirada expectante y prevenida ante dichas instituciones de educación superior. Corominas (2022) muestra su opinión sobre la nula contribución de los centros adscritos a la calidad de la universidad que los vincula. El autor apela por la eliminación de la adscripción de los centros privados a universidades públicas puesto que constituye una práctica de oferta

a precios privados de estudios oficiales impartidos por universidades públicas, y de confiar parte de la docencia al profesorado ajeno a la propia universidad. El contrapunto a este planteamiento lo trazaba hace dos décadas En otra perspectiva se encuentra la postura de Fernández-Enguita (1999) en la postrimería del siglo XX, que debate la cuestión de si las instituciones públicas son inequívocamente públicas.

[...] Es posible una subordinación de la escuela a otros intereses, concretamente a los intereses más espurios de los profesionales del sector, que puede calificarse abiertamente de apropiación, en la medida en que intereses y objetivos públicos (los del alumnado, la comunidad entorno y la sociedad global) quedan subordinados a los intereses y objetivos privados (de cada profesor) y corporativos (del conjunto del profesorado), a veces hasta el punto de su abandono [...] (p. 3).

De lo que no cabe duda, es de que el sistema universitario español presenta un panorama heterogéneo y diverso, con diferencias entre la red pública y privada que han de ser estudiadas estableciendo sus efectos sobre la educación superior. El estudio que presentamos pretende conocer y analizar:

- a) las condiciones de partida de los docentes del CU SAFA como consecuencia de las normativas legislativas que reglamentaron la evaluación de las tareas investigadoras y docentes del profesorado universitario.
- b) la evolución de la actividad investigadora desde el año 2001 hasta el 2021 y las tendencias en la producción científica realizada, así como la relación y utilidad de dicha actividad respecto a los procesos de docencia del profesorado y los procesos de aprendizaje del alumnado.

Tal y como apuntan Fernández-Regueira et al. (2020), el panorama universitario español se despliega en un contexto que no estimula el desarrollo profesional, ya que las condiciones de trabajo dificultan cambios estructurales en la docencia y suponen un impedimento para su desempeño profesional. Mas (2014) plantea las 3 funciones que desarrolla el profesorado, investigación, docencia y gestión. Sin embargo, la docencia es relegada a un segundo plano frente a la valoración de la investigación (Aravena-Gaete & Gairín, 2020) que tiene un mayor ascendiente y reconocimiento para ser profesor en la universidad (Mas & Tejada, 2013). En este sentido, la docencia aparece como la gran damnificada de la política educativa actual. En la misma línea, Noll (2019) plantea que, aunque la universidad española no ha facilitado la contratación de profesores menos cualificados, sí se han desprestigiado los puestos que ocupan:

La cuantificación de la producción docente para poder asignar remuneraciones variables directas o indirectas ha implicado, por ejemplo, la homogeneización y estandarización de los protocolos de trabajo y la reducción de la variedad y la dispersión de actividades a considerar. Ello ha permitido el incremento de las tasas de rotación de diferentes profesores en la misma asignatura y la disparidad de asignaturas impartidas por el mismo profesor, que son un claro indicador de la descualificación real de las tareas docentes (p.14).

Rué (2014) remarca que los desafíos de la investigación universitaria se están desvaneciendo, entre otros, por una falta de eficiencia en la investigación generada o el desequilibrio entre la investigación básica y la aplicada. Mendioroz y González (2018) coinciden en que la escasa tradición científica de nuestro país incide en la falta

de preparación del profesorado para acometer tareas investigadoras y en la inexistencia de sistemas de evaluación reales de calidad; por ello, las producciones tienden a la mediocridad y además se conciben de forma mercantilista como mecanismo para la recepción de fondos en la universidad. En la misma línea, Unidigna (2018) denuncia que los criterios de evaluación del profesorado universitario establecidos por las agencias evaluadoras priorizan un tipo de investigación que no tiene en cuenta criterios relacionados con la relevancia social y académica lo que termina abocando al abandono de producción científica básica o de calado social. Es importante en este sentido favorecer y potenciar las competencias asociadas a las tareas del profesorado, entre ellas la docencia y la investigación (Álvarez Rojo et al., 2009).

El sistema de evaluación del profesorado universitario se articula actualmente sobre las Agencias evaluadoras, condicionando en muchos casos, la orientación de la producción científica. De hecho, el más alto grado de evaluación del profesorado universitario, tanto de las universidades públicas o privadas como de los centros adscritos a las mismas, se centra en la consecución de sexenios. Estas evaluaciones suponen, en muchos casos, una constante tensión para el profesorado porque son más exigentes en cada nueva convocatoria (Cantón, 2022). Es a partir del año 2013 cuando los sexenios se plantean como un complemento retributivo para fomentar la investigación; sin embargo, en la actualidad, ya no tienen ese único significado (Cancelo & Bastida, 2013) porque, además, suponen una exigencia para poder ascender en la escala docente dentro de cualquier institución universitaria. En nuestro centro, se ha iniciado también ese proceso.

Por otro lado, se plantean diferencias respecto a la actividad científica del profesorado según la titularidad. Las universidades públicas tienen mejores resultados en investigación, mientras que las privadas destacan en la docencia. Ciertas posturas advierten que los criterios tenidos en cuenta en la investigación de los docentes derivan hacia la perversión del sistema, puesto que ésta se enfoca a la acumulación de méritos por la carrera acreditativa. Esta situación se genera tanto en las instituciones públicas como en las privadas, por lo que diferentes autores reivindican una investigación útil y aplicada y unas líneas de investigación que conduzcan a una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad y al progreso de la sociedad del conocimiento en pos de unos valores democráticos. Por todo ello, Rodríguez-Victoriano (2017) y Díez (2017) afirman que es necesario apostar por una universidad que sea capaz de incorporar otros elementos de verdadera excelencia como el trabajo compartido, la investigación de base y a largo plazo, la docencia como valor, la honestidad científica y el compromiso con los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

A todos estos argumentos, Casado et al. (2017) añade la falta de interés por parte de la institución universitaria en facilitar un organismo encargado de la difusión científica. Esto no sólo proveería el trabajo de los investigadores, sino que también, la sociedad podría acceder fácil y gratuitamente a los logros científicos y al conocimiento.

Objetivos e hipótesis

Los objetivos que se plantean con este estudio son los siguientes:

- a) Determinar la actividad investigadora inicial de los docentes del CU SAFA con anterioridad a la entrada en vigor de la legislación actual a este respecto.
- b) Mostrar y analizar la evolución de la actividad investigadora desde el año 2001 hasta el 2021 y las tendencias en la producción científica realizada, así como la relación y utilidad de dicha actividad respecto a los procesos de docencia del profesorado y los procesos de aprendizaje del alumnado.

En cuanto a la hipótesis de trabajo, planteamos:

La aparición de la legislación que regula el número mínimo de acreditados en las Universidades y centros adscritos por parte de las Agencias de Calidad Nacional (ANECA) o autonómicas marca un punto de inflexión en la investigación dentro del CU SAFA.

Metodología

El profesorado del Centro Universitario SAFA, centro dedicado a la formación inicial de maestros y maestras, tradicionalmente se ha dedicado a labores mayoritariamente docentes; sin embargo, la entrada en vigor de la nueva ley de universidades en 2007 provocó que estas tareas se diversificaran. Como primera consecuencia, la “investigación” entró en escena de manera más generalizada, como labor principal del profesorado. Hemos de decir que esta tarea se venía desarrollando anteriormente por parte del profesorado, pero a título más personal e individualizado, como una manera de “meritocracia” y sin un hilo conductor claro que supusiera una ocupación real dentro de la jornada de trabajo. Por tanto, a partir del año 2007, se produce un cambio que se verá reflejado en el incremento de la actividad investigadora del profesorado de forma significativa y en la definición, más o menos clara, de unas líneas de investigación que se fueron concretando progresivamente a lo largo de los años, lo que nos lleva a la hipótesis de trabajo planteada anteriormente.

Nuestro procedimiento de investigación consistirá en la recopilación de toda la actividad investigadora que se ha llevado a cabo desde el año 2001 hasta la actualidad (datos extraídos de las Memorias Académicas publicadas durante estos cursos). Para ello, se ha utilizado una metodología descriptiva y de análisis de los datos, tal y como ponen en práctica diversos autores (Fernández-Batanero et al., 2021; Gallardo-López & López-Neguro, 2020; García-Blanco & Cárdenas-Sempértegui, 2018; Pascual et al., 2019; Pegalajar, 2020) para este tipo de estudios que son fundamentalmente de corte cuantitativo. A su vez, los resultados generados se relacionarán con el efecto que han tenido en la acreditación del profesorado del Centro Universitario “Sagrada Familia” por parte de las agencias evaluadoras.

Por último, se prestará especial atención a la actividad investigadora producida en el año clave en el que se publica la LOMLOU (2007), de la que subrayamos el siguiente párrafo:

“2. Con independencia de las condiciones generales que se establezcan de conformidad con

el artículo 4.3, al menos el 50 por ciento del total del profesorado deberá estar en posesión del título de Doctor y, al menos, el 60 por ciento del total de su profesorado doctor deberá haber obtenido la evaluación positiva de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o del órgano de evaluación externa que la ley de la Comunidad Autónoma determine. A estos efectos, el número total de Profesores se computará sobre el equivalente en dedicación a tiempo completo. Los mismos requisitos serán de aplicación a los centros universitarios privados adscritos a universidades privadas.

Para la recogida de datos, se definieron 12 categorías en las que se incluyen los distintos ítems recogidos de la actividad investigadora del profesorado del Centro Universitario SAFA, además de la categoría de profesorado acreditado (ACRED.) y el acumulado del mismo a lo largo de los años (ACR.ACUM). En la tabla 1 se reflejan las abreviaturas usadas en las distintas categorías.

Tabla 1

ÍTEMS	BREVIATURA
Artículos en revistas de impacto (JCR/ SCOPUS)	AJS
Artículos en revistas indexadas	ARI
Artículos en revistas no indexadas	ARNI
Libros y capítulos de libro	LCL
Participación en proyectos de innovación docente	PID
Dirección y codirección de Trabajos fin de Máster	DCTFM
Pertenencia a Grupos de investigación	GI
Ponencias en cursos de formación	PCF
Participación en proyectos de investigación	PI
Dirección y codirección de Tesis Doctorales	DCTD
Comunicaciones a congresos y jornadas	CCJ
Pertenencia a Comités editoriales de revistas	CE
Acreditados	ACRED
Acreditados acumulados	ACR.ACUM

Categorías consideradas a la hora de recoger los datos de la actividad investigadora del profesorado.

Una vez recopilados los datos extraídos de las memorias anuales publicadas por el Centro Universitario, se analizará el estado de la acreditación del profesorado desde antes de la aparición de la legislación en la que aparece este nuevo hito docente como requisito para los distintos centros universitarios hasta la actualidad. Se expondrá el número de acreditados a lo largo de los años, su evolución y el estado del centro universitario, relacionándolo con la actividad investigadora de la plantilla.

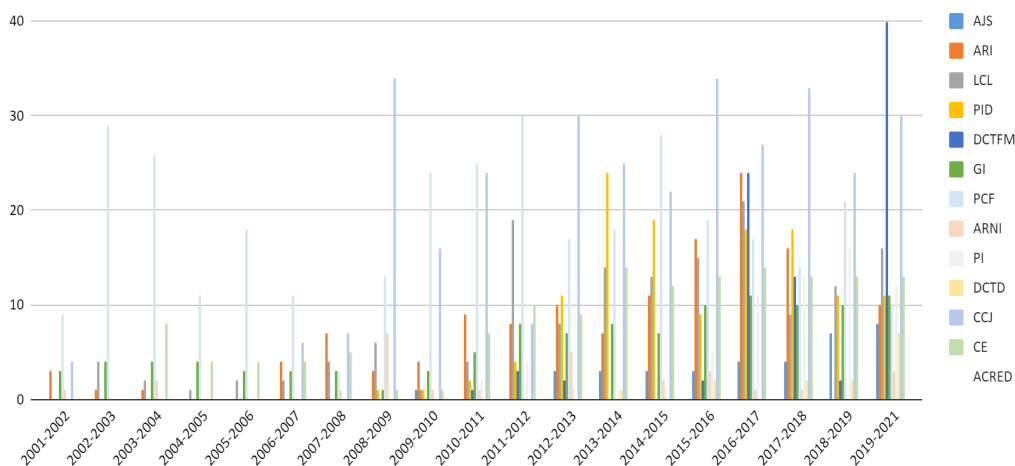
Estos resultados se analizarán poniendo de manifiesto los distintos hitos más importantes ocurridos a lo largo de este periodo en relación a la acreditación del profesorado.

Resultados

La actividad investigadora del profesorado del Centro Universitario SAFA de Úbeda ha quedado siempre patente a lo largo de los años, incluso en aquellos en los que esta actividad universitaria no se entendía como primordial, frente a la docencia que sí lo era. Sin embargo, la inquietud y el compromiso del profesorado que ha formado parte de este centro a lo largo de los años, ha hecho que exista, tal y como se menciona en De la Blanca y Almagro (2020) una investigación de esfuerzos personales y libres de ayuda hasta el año 2007, en el que aparece el I Plan de apoyo a la investigación en nuestro centro. Hay que destacar que este plan aparece justo el mismo año en el que se implanta la LOMLOU y en la que se hace referencia al número de doctores y acreditados necesarios en los centros docentes universitarios. En la figura 1 se puede ver la actividad investigadora del profesorado del centro, repartidos en los distintos apartados expuestos en la metodología.

Figura 1

Actividad investigadora del profesorado desde 2001 hasta la actualidad.



En esta figura, se puede observar cómo evoluciona la actividad investigadora del profesorado y cómo existe un aumento de la misma considerable a partir del curso académico 2008-2009. Como se ha hecho referencia anteriormente, la nueva ley de universidades entra en vigor en el año 2007; por esta razón, se produce un cambio de mentalidad que empieza a dar sus frutos tanto en los directivos del centro al decidir

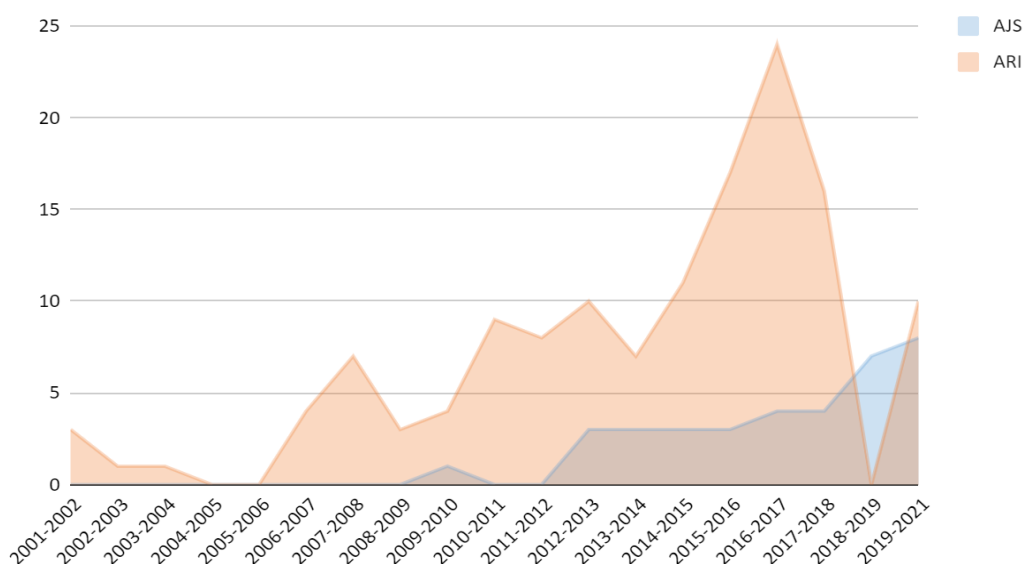
aumentar las ayudas y el apoyo a la investigación como en el profesorado que se acoge a las mismas y comienza a dar unos primeros pasos.

Asimismo, aunque los campos entre los que se va desarrollando la actividad investigadora del profesorado son muy diversos, poco a poco se van centrando los esfuerzos hacia aquello que las agencias de evaluación, fundamentalmente ANECA y AGAE en su momento, actualmente DEVA, marcan como aspectos a valorar en la evaluación del profesorado. Estos aspectos eran fundamentalmente dos: en primer lugar, que la actividad investigadora debía conducir a tratar de publicar las producciones científicas en revistas indexadas, con revisión de pares, y sobre todo, que estas revistas estuvieran recogidas en índices de impacto (JCR o SCOPUS); en segundo lugar, que el profesorado participara en proyectos de investigación, así como estancias de investigación en el extranjero.

En este sentido, se puede observar en la figura 2 la evolución de las publicaciones científicas por parte del profesorado del centro como ítem fundamental en la evaluación para la consecución de la acreditación:

Figura 2

Evolución de publicaciones científicas en revistas de impacto o indexadas con prestigio y evaluación por pares ciegos



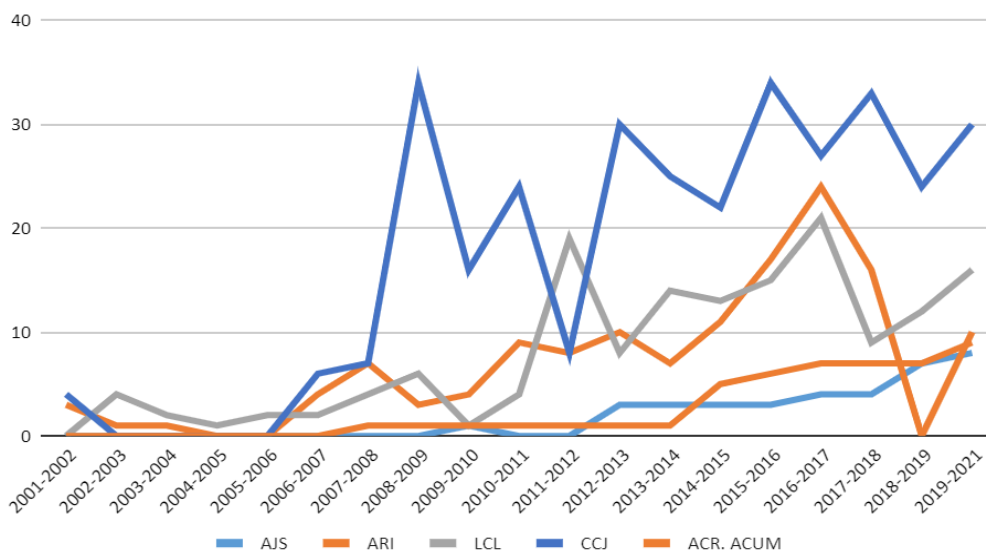
Una vez más, se observa cómo las publicaciones científicas del profesorado aumentan en revistas indexadas y a partir del curso 2008-2009, en pequeña proporción y sobre todo a partir del curso 2011-2012, empiezan a despegar publicaciones de gran calidad y que aparecen en revistas de impacto, tanto JCR como

SCOPUS. Esto acompañado con una relación patente en las distintas publicaciones que se destinan a temas que contribuyen al desarrollo docente del profesorado y contribuyen a una docencia de mejor calidad, pues las temáticas tienen una relación directa con las áreas en las que el profesorado imparte su docencia.

A continuación, mostramos la relación entre los ítems de actividad investigadora más relacionados con el baremo de las agencias de calidad, se está hablando de los artículos en revistas con índice de impacto JCR /SJR, revistas indexadas con revisión por pares ciegos, libros y capítulos de libros, así como la participación en congresos, y el número de acreditaciones conseguidas por los docentes del Centro Universitario SAFA (Figura 3):

Figura 3

Actividad investigadora de profesorado y su relación con el incremento de acreditaciones por las distintas agencias de evaluación.

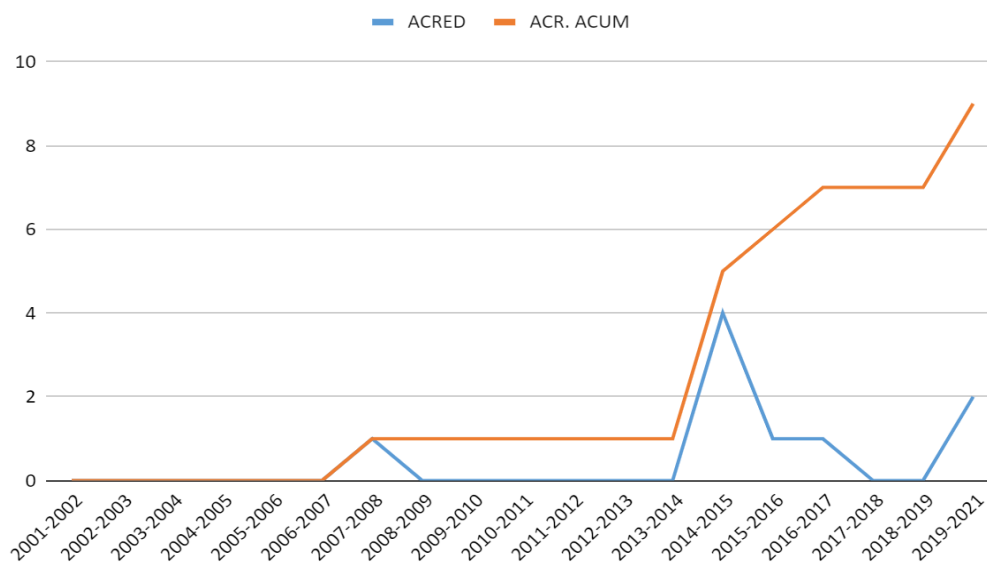


Se puede apreciar cómo, al ir aumentando la producción científica, incrementa el número de acreditaciones en el profesorado. Además, es evidente que este hecho aumenta el beneficio educativo para el alumnado del centro ya que, la mayoría de las publicaciones están relacionadas con campos propios de áreas docentes. En definitiva, todo este trabajo del profesorado del Centro ha tenido como consecuencia el aumento progresivo del número de profesorado acreditado. En la Figura 4 se refleja el número de profesores y profesoras que consiguen esa acreditación como Profesor Contratado Doctor y su equivalente de Profesor de Universidad Privada, así como el dato

acumulado a lo largo de los años por parte de las distintas agencias evaluadoras, fundamentalmente ANECA y DEVA (anterior AGAE).

Figura 4

Representación gráfica del número de profesores que consiguen la acreditación por parte de las agencias de calidad a lo largo de los años estudiados junto con el número acumulado de los mismos

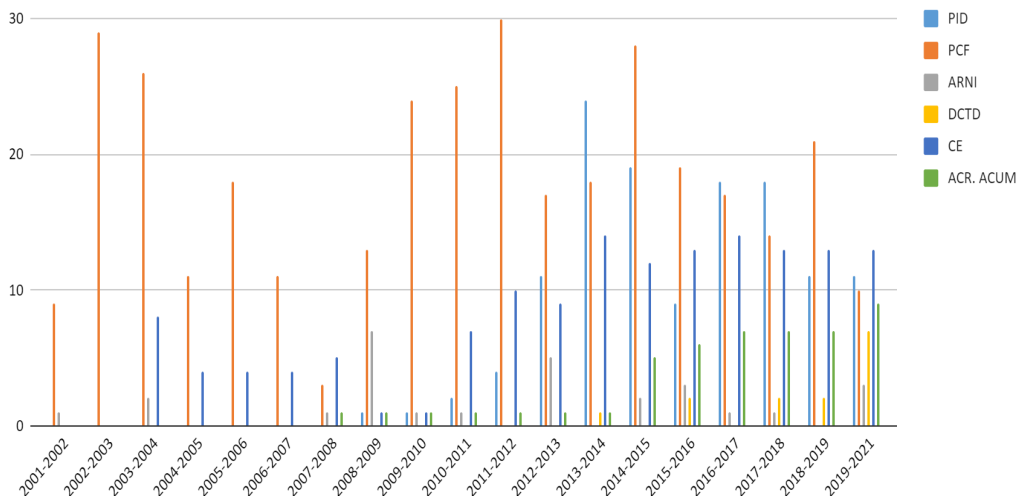


Otro aspecto por considerar, tal y como se ha hecho referencia en el marco teórico de este trabajo, es el de la meritocracia. En épocas anteriores, en ocasiones, el profesorado ha realizado actividades sin planificación y sin sentido, por el mero hecho de conseguir una certificación que justificara una labor determinada; sin embargo, al no seguir este tipo de investigación un hilo conductor claro, no redundaba en la calidad y el desarrollo de la actividad docente, y por tanto en los estudiantes.

En la figura 5 se puede observar cómo esta parte de la actividad investigadora del profesorado (participación en proyectos de innovación docente, ponencias en cursos de formación, artículos en revistas no indexadas, dirección y codirección de tesis doctorales o la pertenencia a consejos editoriales de revistas), no ha sido tan potenciada en el Centro Universitario. A pesar de esto, se ha tenido en consideración, por parte de los diferentes equipos directivos, la poca disponibilidad de jornada del profesorado para otras tareas ajenas a la docencia. En este tipo de centros universitarios el porcentaje de jornada de trabajo dedicada a la docencia es mucho más elevado que el disponible para otras funciones que puede ejercer el profesorado como son la investigación o la gestión.

Figura 5

Actividad docente de menor valoración por parte de las agencias evaluadoras en el profesorado del Centro Universitario "Sagrada Familia" a lo largo de la serie estudiada.



Según esta figura, se observa que, aunque no se han abandonado este tipo de acciones, tampoco han aumentado al ritmo que lo han hecho aquellas que conducen a una acreditación del profesorado, o al menos, aquellas que tienen más peso como son las publicaciones científicas o la participación en congresos con resultados posteriores visibles. En definitiva, se ha derivado hacia una racionalización del tiempo y hacia actividades lo más rentables posibles conducentes a la acreditación por parte de las agencias evaluadoras.

Además, se debe mencionar que, aunque el dato no aparece en las tablas anteriores, todo este proceso de investigación y de acreditación en el CU SAFA ha llevado a la consecución de sexenios de investigación por parte del profesorado. En la actualidad, un profesor ha obtenido la evaluación positiva para un tramo de investigación por parte de la CNEAI y 4 más están en periodo de evaluación tras su solicitud en el año 2023. Esto corrobora el aumento en la calidad de las investigaciones y publicaciones que se realizan.

Discusión

El Centro Universitario SAFA, adscrito a la Universidad de Jaén, fue concebido en esencia y en sus principios fundacionales como un seminario de maestros, allá por el año 1944 como un centro de estudios, fundamentalmente docente, especializado en la formación de maestros y maestras con una actitud innovadora y una perspectiva de profundidad y responsabilidad social. Tal y como aparece en el Informe BBVA de 2022, la red universitaria privada destaca en sus logros respecto a las prácticas docentes para

que el alumnado se forme adecuadamente y pueda avanzar en el ámbito académico. Sin embargo, el sistema público destaca respecto al privado en sus logros investigadores. En este estudio, se confirma que la actividad investigadora del profesorado ha tenido un menor desempeño entre las tareas desarrolladas. Los resultados obtenidos en esta indagación apuntan a que los docentes que han conformado los diferentes Claustros desde la creación del Centro Universitario iniciaron una actividad investigadora incipiente, principalmente, desde el año 2001 (el periodo sometido a estudio en nuestra aportación abarca desde el año 2001 hasta el 2021). Esto puede ser consecuencia a varios factores:

La Universidad es, por definición, docente e investigadora; en consecuencia, al ser nuestro Centro Universitario adscrito, primero a la Universidad de Granada desde el año 1989 y después, a la de Jaén desde el año 1993 hasta la actualidad, debía asumir ambas tareas. A pesar de que se fundó con un carácter esencialmente docente, de una forma u otra, asumió la investigación como parte de su actitud innovadora.

Con la entrada en vigor de la Ley de Universidades en el año 2007 (LOMLOU), se produce un aumento significativo de la actividad investigadora, tanto por un cambio de mentalidad definitivo en el profesorado como por las medidas descritas en el I Plan de Apoyo a la Investigación y posteriores, que pretendían ampliar las tareas de investigación en el profesorado frente a las tareas docentes que ocupaban prácticamente su jornada laboral. Siguiendo a Pérez et al. (2022) las universidades privadas, y podemos ampliarlo a los Centros adscritos, obtienen resultados superiores en el desempeño docente. La especialización docente va acompañada de unos resultados investigadores muy inferiores a los de las universidades públicas. La carga docente que soporta el profesorado de la enseñanza universitaria en los centros adscritos, tal y como aparece reflejado en este estudio, condiciona que la investigación siga dependiendo, en gran medida, de la voluntariedad, coherencia y responsabilidad profesional de todos y todas los docentes-investigadores que quieren optar a la más alta acreditación por parte de las agencias evaluadoras.

Por otra parte, como se ha aludido anteriormente, el porcentaje de profesionales en régimen permanente y a tiempo completo ha disminuido tanto en la universidad pública como en la privada debido al aumento considerable de las contrataciones temporales. Sin embargo, el Centro Universitario SAFA siempre ha apostado por mantener una plantilla estable, a tiempo completo. La calidad de la docencia es menor si se produce mucha alternancia del profesorado porque, además de otras consecuencias posibles, el alumnado se desorienta y pierde confianza en su estabilidad personal y académica y, por tanto, disminuye su interés y rendimiento. Sin embargo, desde que entró en vigor la ley universitaria LOMLOU (2007), la estabilidad del personal docente e investigador se ha visto resentida. Esto es debido a que, en algunos casos, los docentes han preferido cambiar su puesto de trabajo por el de una universidad pública ya que, aunque el nivel de investigación que exigen las agencias evaluadoras a los docentes de los centros adscritos es el mismo que el de cualquier docente de la universidad pública, existe una gran diferencia entre los créditos

asignados para la docencia. En consecuencia, aunque algunos sectores universitarios dudan de la contribución de los centros adscritos a la calidad investigadora, los resultados muestran que el CU SAFA ha ido evolucionando, durante el periodo estudiado, respecto a la actividad investigadora por parte del profesorado.

Por todo ello, quizás, el aumento de la creación de universidades privadas en el sistema español de educación superior en los últimos años sea directamente proporcional al nivel de exigencia tanto docente como investigador que se autoimponen este tipo de instituciones. Diferentes investigaciones sobre el sector público y privado, Fundación CYD (2022), Pérez et al. (2022) ponen de manifiesto los motivos por los cuales hay una mayor actividad investigadora en las universidades públicas. Sin embargo, una de las razones que no aparecen reflejados en los distintos estudios hacen referencia a la mayor carga docente del profesorado de los centros adscritos que limitan el tiempo dedicado a la investigación.

Como se ha expuesto anteriormente, hasta el año 2007, el profesorado investigó según su criterio personal; pero, a partir de la entrada en vigor de la LOMLOU, se produce un giro en las principales líneas de investigación. El profesorado comienza a centrar sus esfuerzos investigadores no solo en la mejora de la docencia, sino que también a que sus resultados fueran visibles y estuvieran recogidos en índices de impacto (JCR o SCOPUS) con la intención de que las agencias de evaluación, fundamentalmente ANECA y AGAE en su momento, actualmente DEVA, valoraran positivamente su trabajo investigador.

Realmente, fue a partir del año 2011 cuando se produce el cambio en la orientación investigadora hacia publicaciones científicas en revistas de impacto o indexadas con prestigio y evaluación por pares ciegos. Desde el año 2007 hasta el año 2011 el profesorado termina de tomar conciencia de la importancia de ser evaluados positivamente por las agencias de evaluación y se hace evidente que este hecho aumenta el beneficio educativo para el alumnado del centro.

Sin embargo, según Gallego y Montes (2021) aunque la promoción profesional en la universidad se produce de manera meritocrática, con criterios supuestamente transparentes y objetivos, donde todos los sujetos tienen las mismas oportunidades para avanzar, son habituales las prácticas que dificultan o evitan que el mérito prevalezca y que la universidad se acerque a la ansiada excelencia académica. Cuando el profesorado en el que se ha basado la investigación inició su labor investigadora, estaba confuso y desorientado; por este motivo, las actividades investigadoras que se realizaron fueron escasas, de poca trascendencia y deficientemente planificadas. Actualmente, a pesar de que no se han abandonado este tipo de acciones, han aumentado progresivamente aquellas que conducen a una acreditación del profesorado, o al menos, aquellas que tienen más peso como son las publicaciones científicas o la participación en congresos con resultados posteriores visibles.

Se cumple nuestra hipótesis de trabajo: la aparición de legislación que regula el número de acreditados por parte de las Agencias de Calidad Nacional (ANECA) o autonómicas marca un punto de inflexión en la investigación dentro del Centro. Se

puede afirmar que la actividad investigadora del Centro Universitario SAFA, adscrito a la Universidad de Jaén ha derivado hacia una racionalización del tiempo y hacia actividades lo más rentables posibles dirigidas a la acreditación por parte de las agencias evaluadoras. Todo este trabajo del profesorado del centro ha tenido como consecuencia el aumento progresivo del número de profesorado acreditado. En definitiva, en los centros adscritos, donde tradicionalmente las jornadas del profesorado están dedicadas casi en exclusividad a tareas relacionadas con la docencia, el planteamiento de las diferentes leyes universitarias ha creado las condiciones para instar a los responsables de los centros a dedicar parte de la jornada del profesorado a tareas de investigación. Por todo ello, los retos actuales son: trazar líneas de investigación en pos de la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado universitario y que el profesorado desarrolle las competencias necesarias para poder realizar las tareas de docencia e investigación propias del profesorado de las instituciones de educación superior (Álvarez Rojo et al., 2009).

Las instituciones de educación superior en nuestro país han de marcarse como finalidad el desarrollo social y el servicio de los intereses comunitarios, así como apostar por una docencia de calidad apoyada en procesos de innovación e investigación útil. Asimismo, la investigación generada tanto en universidades de titularidad pública como privada han de estar apoyadas por la creación de un nuevo sistema de evaluación público de la producción científica sobre la base de modelos de ciencia para el bien común y que valore de forma más justa y equitativa la producción científica del profesorado universitario (Unidigna, 2018). Por todo ello, ya que la consecución de los sexenios de investigación supone una gran exigencia y generan una constante tensión en el profesorado universitario, todos estos esfuerzos deberían ir dirigidos al bien común y a intereses colectivos y no individualistas y/o personales. Alonso y Arandia (2017) apuntan que lo más importante es que estas transformaciones permitan resituar la labor universitaria en los nuevos tiempos para formar a la ciudadanía del siglo XXI en un futuro más democrático.

Como perspectiva de futuro, en estudios posteriores se profundizará en el contenido de esta investigación para tratar de determinar si las líneas de investigación del profesorado son coherentes con las líneas de investigación específicas del centro universitario. Además, se intentará verificar si las futuras investigaciones de los docentes del CU SAFA suponen un avance hacia la mejora de la calidad educativa que se ofrece al alumnado.

Agradecimientos

Los autores de este artículo quieren agradecer al Equipo editorial de RIFOP la oportunidad de compartir y divulgar esta investigación. Asimismo, nuestro agradecimiento a los miembros de los Equipos directivos del Centro Universitario al permitirnos acceder a este campo de estudio y proporcionarnos la documentación e informes necesarios para elaborar esta investigación.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, De la Blanca de la Paz, Soledad, Hidalgo Navarrete, José y Perales Molada, Rosa María; análisis formal, Hidalgo Navarrete, José, Perales Molada Rosa María, De la Blanca de la Paz, Soledad; recursos, De la Blanca de la Paz, Soledad, Hidalgo Navarrete, José y Perales Molada, Rosa María; análisis de datos, Hidalgo Navarrete, José, De la Blanca de la Paz, Soledad y Perales Molada, Rosa María; supervisión, Hidalgo Navarrete, José, De la Blanca de la Paz, Soledad y Perales Molada, Rosa María; software, De la Blanca de la Paz, Soledad y Perales Molada, Rosa María; investigación, De la Blanca de la Paz, Soledad, Hidalgo Navarrete, José; redacción del borrador original, De la Blanca de la Paz, Soledad y Perales Molada, Rosa María; redacción, revisión y edición, De la Blanca de la Paz, Soledad y Perales Molada, Rosa María; metodología, Hidalgo Navarrete, José; validación, Hidalgo Navarrete, José.

Referencias

- Alonso, I. y Arandia, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(2), 199-213. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.256>
- Álvarez-Rojo, V., Asensio Muñoz, I., Clares, J., Del-Frago, R. L., García Lupión, B., García Nieto, N., García García, M., Gil, J., González González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López Fuentes, R., Rodríguez Diéguez, A., Rodríguez Gómez, G., Rodríguez Santero, J., Romero, S. y Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-18.
- Aravena-Gaete, M. y Garín Saillán, J. (2021). Evaluación del desempeño docente: una mirada desde las agencias acreditadoras. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 297-317. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8302>
- De la Blanca, S. y Almagro, A. (2020). Educar para educar en Safa (1944-2019): de Seminario de Maestros a Centro Universitario. Anaya.
- Canal Domínguez, J. F. y Rodríguez Gutiérrez, C. (2020). Universidad pública frente a universidad privada: ¿qué efectos tiene sobre el éxito profesional de los universitarios españoles? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 169, 21-40. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.169.21>.
- Cancelo, M. y Bastida, M. (2013). La evaluación de la investigación en España: los sexenios en las áreas de economía y empresa. CIRIEC-España, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 78, 265-292.
- Cantón Mayo, I. (2022). Aciertos, errores y estrategias en la participación en los sexenios. *Teaching & Technology*, 1, 211-218. <https://doi.org/10.17345/ute.2022.1>
- Casado, N, García Martínez, F.O., Terradas Fernández, M., Sánchez Jerez, P. y Sanz

- Lázaro, C. (2017). Distintas visiones de la investigación y su papel en la sociedad: Propuestas para mejorar la divulgación científica. *Investigación en docencia Universitaria: diseñado el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 105-113). Octaedro.
- Corominas, A. (17 de noviembre de 2022). Ley Orgánica del Sistema Universitario: qué puede mejorar. *Studia XXI. Universidad Una conversación pública sobre la universidad*. (<https://www.universidadsi.es/ley-organica-del-sistema-universitario-que-puede-mejorar/>).
- Díez, J. (2017). Reino de España: Más allá del negocio de los sexenios universitarios, sin permiso, 15-2-2017 Recuperado 10/01/23 de <http://www.sinpermiso.info/textos/reino-de-espana-mas-alla-del-negocio-de-los-sexenios-universitarios>].
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Montenegro-Rueda, M., y Fernández-Cerero, J. (2021). El impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad en la Educación Superior. Una revisión sistemática (2010-2020). *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(10), 81-105. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13362>
- Fernández-Enguita, M. (1999). ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de pedagogía*, 284, 76-81.
- Fernández-Regueira, U., Gewerc, A. y Llamas Nistal, M. (2020). El profesorado universitario de Galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones. *Campus Virtuales*, 9(2), 9-24.
- Fundación CYD (2013). Informe CYD. La Universidad en España. Fundación CYD. Recuperado 10/01/2023 de <https://www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/informe-cyd-2013/>.
- Fundación CYD (2022). La investigación y transferencia en la universidad española en FCYD (Ed.). Informe CYD 2021/2022. Recuperado 10/01/2023 de (https://www.fundacioncyd.org/wp-content/uploads/2022/12/ICYD2021_E_CAP3.pdf).
- Gallardo-López, J. A. y López-Neguro, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *Alteridad*, 15(2), 74-189. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03>
- Gallego, N. y Montes, E. (2021). La estructura informal organizacional: los límites de la meritocracia en la carrera académica. *Investigación Femenina*, 12(2), 331-342. <https://doi.org/10.5209/infe.72328>
- García-Blanco, M. y Cárdenas-Sempértegui, E. B. (2018). La inserción laboral en la Educación Superior. La perspectiva latinoamericana. *Educación XX1*, 21(2), 323-347, <https://doi.org/10.5944/educXX1.16209>
- La Moncloa (24 de enero de 2023). El Gobierno presenta las novedades en el itinerario de la carrera científica y académica en España. Gobierno de España. <https://www.lamoncloa.gob.es/Paginas/index.aspx>.
- Levy, D. (2012). How Important Is Private Higher Education in Europe? A Regional

- Analysis in Global Context. *European Journal of Education*, 47(2), 1178-1198.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE núm. 209.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Editorial Síntesis.
- Mas, O. (2014). Las competencias investigadoras del profesor universitario: La percepción del propio protagonista, de los alumnos y de los expertos. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(3), 255-273.
- Mendioroz Lacambra, A. M^a y González, F. (2018). La universidad española en el marco del EEES. La perspectiva del profesorado emérito. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 407-426.
<https://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7730>
- Moreno, D. (2005). *Las universidades privadas en España. Su producción y costes en relación con las universidades públicas*. España. Universidad de Granada. Disponible en: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/15430418.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 29-45.
- Noll, H. (2019). ¡Es taylorismo, estúpido! Sobre la nueva organización científica de la investigación y la docencia en la Universidad Española. *Sociología del Trabajo*, 1-18. <https://dx.doi.org/10.5209/stra.66436>.
- Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J.A., Pérez-Ferra, M. y Fombona, J. (2019). Competencias digitales de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. El caso de tres universidades españolas. *Formación universitaria*, 12(6), 1-5. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>
- Pegalajar, M. C. (2020). Estrategias de trabajo autónomo en estudiantes universitarios Noveles de educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 29-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.002>
- Pérez, F. (dir), Aldás, J. (dir), Aragón, R. Pantoja, A. y Zaera, I. (2022) (10^a edición). *Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Ivie. Fundación BBVA. http://doi.org/10.12842/RANKINGS_SP_ISSUE_2022.
- Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario 121/000111. 1 de julio de 2022. Boletín oficial de las Cortes Generales, núm. 111, p. 1.
- Rahona, M. M. (2008). *La educación universitaria en España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa. Un enfoque comparado*. Madrid: Instituto de la Juventud. Disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/z9321-02.pdf>
- Rodríguez-Navarro, A. (19 de octubre de 2021). Una nueva Ley de Universidades perpetúa errores con la investigación. Nada es gratis. <https://nadaesgratis.es/admin/una-nueva-ley-de-universidades-perpetua->

errores-con-la-investigacion.

- Rodríguez-Victoriano, J. M. (2017). La praxis de la excelencia universitaria entre la paranoia de sus promotores y la culpa de sus víctimas: hacia la recuperación del deseo docente y la universidad pública, *Teknocultura*, 14(3), 85-103. <http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.55047>
- Rué, J. (2020). La universidad española, sus desafíos y su capacidad de agencia. *Educación*, nº especial, 9-31.
- Triventi, M. y Trivellato, P. (2012). Does Graduating from a Private University Make a Difference? Evidence from Italy. *European Journal of Education*, 47(2), 260-276.
- Unidigna (2018). Por una Universidad al servicio del bien común y comprometida socialmente. <https://unidigna.wordpress.com/>