

# Valoración del investigador sobre los códigos éticos en el ámbito científico

DAVID HORTIGÜELA ALCALÁ\* | GUSTAVO GONZÁLEZ CALVO\*\*  
ALEJANDRA HERNANDO GARIJO\*\*\*

Esta investigación tiene el propósito de indagar acerca de los principios éticos que deben regir en el código científico de las investigaciones. Para lograrlo se lleva a cabo un análisis cualitativo, mediante el modelo de actuación interpretativo, sobre la percepción de seis profesores universitarios españoles pertenecientes al campo de las ciencias sociales (CCSS) de diferentes ámbitos de especialidad. Se llevó a cabo un grupo de discusión como instrumento para profundizar en el eje de estudio. Los resultados muestran cómo los docentes de menor experiencia y rango académico perciben más dificultades a la hora adecuarse a las exigencias de las agencias evaluadoras. Por su parte, los docentes de mayor rango académico reconocen la imposibilidad de publicar material científico variado y de calidad a corto plazo. Se concluye con la necesidad de revisar los modelos de acreditación docente, y se valoran tanto las contribuciones realizadas como la proyección multidisciplinar del investigador.

*The purpose of this study is to inquire into the ethical principles that should be applied to the scientific code for research. To this end a qualitative analysis was conducted, through an interpretive action model, of the perception of six Spanish university professors from varying specializations within the social sciences field. A discussion group was conducted as an instrument for further investigation into this focus of study. Results indicate how professors with less experience and lower academic rank perceive more difficulties when adapting to the demands of evaluating agencies. Professors with higher academic rank recognize the impossibility of publishing varied, high-quality scientific material in the short term. The article ends by proposing the need to review professor accreditation models, considering both contributions made by researchers and their multidisciplinary projection.*

## Palabras clave

Ética de la ciencia  
Ciencias de la educación  
Investigación social  
Técnicas cualitativas  
Percepción crítica

## Keywords

Ethics in science  
Education sciences  
Social research  
Qualitative techniques  
Critical perception

Recepción: 20 de febrero de 2016 | Aceptación: 28 de abril de 2016

\* Director del Área de Didáctica de Expresión Corporal de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos (España). Doctor en Educación. Experto en evaluación formativa y compartida en educación superior, pedagogía y didáctica de la educación física, formación inicial del profesorado y métodos mixtos en investigación. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con A. Pérez-Pueyo), "La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente", *Revista Opción*, vol. 32, núm. 7, pp. 865-879; (2016, en coautoría con A. Pérez-Pueyo, O. García, M. Aznar y S. Vidal), "¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La competencia corporal", *Revista Española de Educación Física y Deportes*, vol. 415, pp. 51-71. CE: dhortiguela@ubu.es

\*\* Profesor asociado de la Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Coordinador del Proyecto de Innovación Docente "Atendiendo a lo corporal en la formación inicial de futuros maestros de Educación Física" de la Universidad de Valladolid. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con J.M. Fernández-Balboa), "A Qualitative Analysis of the Factors Determining the Quality of Relations between a Novice Physical Education Teacher and his Students' Families: Implications for the development of professional identity", *Sport, Education and Society*, en prensa; (2016, en coautoría con J.M. Fernández-Balboa), "A Critical Qualitative Analysis of the Perspectives of Physical Trainers and Fitness Instructors in Relation to their Body Image, Professional Practice and the Consumer Culture", *Sport, Education and Society*, en prensa. CE: gustavo.gonzalez@uva.es

\*\*\* Facultad de Educación de la Universidad de Burgos (España). Doctora con mención internacional en Educación. Experta en evaluación formativa y compartida en educación superior, metodologías activas y participativas en el área de la educación física escolar, formación del profesorado en las primeras etapas. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con M. Sobejano, D. Hortigüela y A. Pérez-Pueyo), "La implicación del alumnado de educación física a través del uso de las redes sociales en el aula", *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, vol. 24, pp. 73-81; (2016, en coautoría con D. Hortigüela, O. Casado y A. Pérez-Pueyo), "Elaboración de un vídeo tutorial grupal en inglés para el trabajo de los estiramientos", *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, vol. 54, pp. 77-78. CE: ahgarijo@ubu.es

## INTRODUCCIÓN

El docente universitario ha de contar con un perfil flexible y dinámico que le permita adaptarse a la diversidad y a los nuevos retos y demandas surgidas de la sociedad del conocimiento y la información. En los últimos diez años en España, el sistema de acreditación del profesorado, la regulación laboral y las exigencias han cambiado sustancialmente; además, se ha incrementado la demanda de rigor científico a los docentes para lograr una cierta estabilidad en el ámbito universitario (Bozu, 2010). Dentro de los apartados que se valoran, el de investigación se pondera por encima del resto, dejando en un segundo plano la docencia y los resultados obtenidos en las valoraciones de los alumnos (Galán *et al.*, 2012; Larrán *et al.*, 2013). En el caso de España, la Agencia Nacional para la Acreditación (ANECA, 2012) valora preferentemente, entre los criterios de acreditación del profesorado universitario, la publicación de artículos derivados de procesos de investigación en revistas de reconocido prestigio, especialmente aquellas que ocupen posiciones destacadas en el Journal Citation Report (JCR). La publicación de resultados de investigación en este tipo de revistas favorece la visibilidad de la producción científica e investigadora; sin embargo, la visibilidad de dicha producción por medio de un sistema de *rankings* de las revistas que han recibido mayor número de citas y las que mayor factor de impacto tienen dentro de su categoría (FECYT, 2012) puede llevar a convertir el trabajo académico en una mercancía al racionalizar y cuantificar, a escala global, las energías del sistema universitario y de su profesorado (Post *et al.*, 2012).

A todo ello se le une la inestabilidad de las plazas de carácter temporal, cada vez más frecuentes en las universidades (plazas con el perfil de profesores ayudantes, profesores asociados y ayudantes doctores, principalmente). Esta situación provoca que los docentes se

vean obligados a publicar asiduamente en revistas de impacto en un corto periodo de tiempo. Esto se asocia también a los sexenios,<sup>1</sup> pero en este caso la inseguridad laboral no está juego. Como consecuencia, y teniendo en cuenta que para publicar un artículo de corte experimental se necesita tiempo, tanto para la elaboración del mismo como para el proceso de revisión ciega de una revista, la pregunta parece sencilla: ¿cómo conseguir de una manera ética, fiable y científica el número de artículos que actualmente se exigen en los procesos de acreditación del profesorado en tan poco tiempo? Es aquí donde podemos reflexionar sobre la lógica que sustenta estos procesos y la dificultad que supone para el profesorado elaborar material científico diverso en estos plazos.

Sin poner en duda el compromiso del docente y la responsabilidad en la mejora científica, las exigencias actuales en que han de llevarse a cabo la actividad científica y la investigación basada en *rankings* puede desembocar en malas praxis (Post *et al.*, 2012; Tudela y Aznar, 2013). Para evitarlo, Moss (2013) señala la conveniencia de adoptar los modelos americanos, en los que se realiza un seguimiento longitudinal de la producción científica del investigador, antes que exigir un mínimo de publicaciones para alcanzar la estabilidad laboral. Cuando uno investiga únicamente por la presión de una exigencia externa, los resultados son menos significativos que cuando se hace por una motivación intrínseca (Tsutsumi, 2013). Además, la proyección del estudio es menor, ya que se tiende a reproducir, y de manera cíclica, temáticas ya trabajadas (Yeh *et al.*, 2012).

A partir de la idea de los códigos de veracidad, autoría y contribución a la mejora social que han de regir a los trabajos científicos, parece lógico analizar cuáles son los procedimientos de actuación y las salidas que tienen los investigadores ante la situación actual. No

<sup>1</sup> Periodo de seis años en los que la agencia nacional de evaluación estatal reconoce positivamente la producción científica del investigador.

hay duda de que, en cualquier disciplina, especialmente en las ciencias sociales (CCSS), es necesario trabajar en equipo, ya que al hacerlo individualmente, además de utilizar enfoques unidireccionales se reduce la riqueza que reporta afrontar un trabajo desde diversas perspectivas (Zabalza, 2010). Sin embargo, cabe cuestionarse cuál es el rigor que se alcanza cuando los mismos autores figuran en muchos artículos. Surge la duda de si esa contribución ha sido realizada de manera proporcional o si es un autor el que la realiza y el resto de compañeros figura en un cierto orden. Este tipo de prácticas, cada vez más habituales, responden únicamente a la cultura del “cuanto más mejor”, relacionada directamente con los estándares de evaluación aplicados a los currículos de los investigadores (Klein y Reiser, 2014).

Así, en el ámbito educativo podemos cuestionarnos si son los profesores que más publican los mejores formadores de docentes. La respuesta parece evidente. Es por ello que se hace necesario demandar una mayor especificidad de los requisitos que han de valorarse en cada una de las especialidades. De este modo, los docentes enfocarían sus investigaciones hacia esa transferencia real a los contextos socioculturales (Hortigüela-Alcalá *et al.*, 2015).

Al profundizar en los criterios éticos, de honestidad y de integridad académica que han de regular la forma de hacer ciencia, es preciso analizar qué tipo de estructuras de investigación tienen más cabida en las revistas de impacto. El sistema no está exento de cierta injusticia, ya que no considera las particularidades de los diferentes tipos de ciencia e investigación que se llevan a cabo en las universidades. Sobre este asunto, es conocido el sesgo que existe en favor de las ciencias físicas-experimentales y ciencias de la salud en detrimento de las CCSS (FECYT, 2012; Larrán *et al.*, 2013; Moreno *et al.*, 2013; Post *et al.* 2012). A nivel internacional, según Thomson-Reuters (2011), 67.9 por ciento de las revistas incluidas en el JCR son del ámbito de las ciencias experimentales (un total de 7 mil 181 revistas),

mientras que en CCSS ese porcentaje baja hasta 20.5 (2 mil 169 revistas). A nivel nacional, los porcentajes para las revistas españolas incluidas en el JCR son de 73 para el área de ciencias y 48 para el área de CCSS (FECYT, 2012). Y es que las peculiaridades de estas ciencias (culturales, de hábitos de publicación, canales disponibles, menor tradición, menor globalización, etcétera) explican, en buena parte, este desequilibrio (Pulido, 2005). Algo parecido señala Hauser (2013), quien indica que, a pesar de que en los últimos seis años se ha experimentado un aumento de publicaciones con usos de metodologías mixtas o cualitativas, son las cuantitativas las que siguen predominando.

Estudios como el de Wyatt (2014) reflejan el descontento que supone, para gran parte del profesorado, que las revistas sigan valorando más favorablemente los estudios generalizables y con gran número de participantes. Todo ello es más preocupante si tenemos en cuenta que, en el ámbito educativo, es fundamental analizar y transformar prácticas educativas concretas. Esto conlleva a que de nuevo el docente se sienta presionado para adaptar su forma de investigar a exigencias externas, lo que puede aumentar las posibilidades de prácticas deshonestas. Con todo, en términos generales, España ha evolucionado exponencialmente en publicaciones científicas, ya que actualmente ocupa el sexto lugar en el *ranking* mundial (De-Filippo, 2013).

Partiendo de la idea de que no toda profundización sobre temáticas concretas ha de ser considerada como plagio, es preciso que las universidades asesoren a sus investigadores sobre aspectos relativos a los requerimientos de las revistas y a los códigos éticos en el diseño de las investigaciones. Stapleton (2012) afirma que independientemente de la temática de la revista deberían concretarse ciertos procedimientos de actuación comunes ante el plagio, formas de revisión, plazos y/o exigencias mínimas.

Con base en estos aspectos, el objetivo de nuestro estudio es profundizar en la práctica docente e investigadora de un grupo de

profesores universitarios de diferentes universidades españolas y disciplinas del ámbito de las ciencias sociales para comprender cómo son y cómo condicionan su profesión los códigos éticos actuales en la generación de material científico bajo el sistema de acreditación actual. Con ello se pretende contrastar las percepciones de profesionales de diversa experiencia, con el fin de generar reflexiones profundas y proponer alternativas que aporten significativamente a la literatura sobre la temática.

MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes

En la investigación participaron seis profesores (tres hombres y tres mujeres) pertenecientes al campo de las ciencias sociales (CCSS) de diferentes ámbitos de especialidad: psicología

social; didáctica de la expresión musical, plástica y corporal; teoría e historia de la educación; psicología evolutiva y de la educación; didáctica de las ciencias sociales; y métodos de investigación y diagnóstico de la educación. Todos ellos desempeñan su profesión en facultades de educación, donde imparten estudios de formación inicial a futuros docentes. El muestreo fue intencionado: los participantes se seleccionaron por criterios de accesibilidad, representatividad en cuanto a trayectoria investigadora y variedad en las áreas y ámbitos de trabajo.

Todos se ubican en diferentes universidades españolas, categorías profesionales y áreas de conocimiento, y han desempeñado o desempeñan diversos cargos académicos. Estos datos pueden observarse de manera detallada en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de los participantes del estudio

| Sexo   | Edad | Universidad | Categoría                  | Área                                                | Cargos desempeñados                                           |
|--------|------|-------------|----------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Hombre | 56   | Burgos      | Titular de universidad     | Psicología social                                   | Coordinación titulación                                       |
| Mujer  | 37   | Cantabria   | Ayudante doctor            | Didáctica de la expresión corporal                  | Secretaria departamento                                       |
| Hombre | 41   | Murcia      | Contratado doctor          | Teoría e historia de la educación                   | Coordinador de trabajos de fin de grado (TFG)                 |
| Hombre | 32   | Oviedo      | Profesor ayudante          | Psicología evolutiva y de la educación              | Ninguno                                                       |
| Mujer  | 63   | Barcelona   | Catedrático de universidad | Didáctica de las CCSS                               | Decana, coordinadora doctorado, directora departamento y área |
| Mujer  | 48   | Valladolid  | Titular de universidad     | Métodos de investigación y diagnóstico en educación | Directora de área                                             |

Fuente: elaboración propia.

Esta diversidad en las características de los docentes permitió obtener variedad en sus percepciones y juicios de valor a partir de su experiencia, lo que derivó en una mayor riqueza de los datos. Además, cada investigador tiene una trayectoria científica diferente. En la Tabla 2 se observa el número de publicaciones que acredita cada uno, clasificadas en función de su impacto.

Se observa cómo los docentes de menor edad y categoría profesional son los que más publicaciones tienen en revistas de menor impacto. La profesora catedrática es la que más acredita en JCR y Scopus, tras el profesor titular de la Universidad de Burgos. Sin embargo, la profesora titular de la Universidad de Valladolid tiene menor número que los dos ayudantes doctores y el contratado doctor.

Tabla 2. Trayectoria investigadora de cada participante

| Edad | Categoría       | Universidad | Sexenios       | JCR | Scopus | 1º y 2º cuartil** | 3º y 4º cuartil |
|------|-----------------|-------------|----------------|-----|--------|-------------------|-----------------|
| 56   | Titular         | Burgos      | 2              | 7   | 8      | 11                | 4               |
| 37   | Ayudante doctor | Santander   | Imposibilidad* | 4   | 4      | 9                 | 12              |
| 41   | Contratado      | Murcia      | No             | 3   | 3      | 6                 | 5               |
| 32   | Ayudante        | Oviedo      | Imposibilidad  | 3   | 2      | 5                 | 13              |
| 63   | Catedrático     | Barcelona   | 3              | 10  | 8      | 11                | 11              |
| 48   | Titular         | Valladolid  | 1              | 2   | 3      | 5                 | 4               |

\*Hasta la figura de contratado doctor no se pueden solicitar sexenios en la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora.

\*\* En función de las bases de datos de INRECS (Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanidades) y DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas).

Fuente: elaboración propia.

### Instrumento

Se empleó el grupo de discusión *on-line* estructurado como instrumento de recogida de la información. Las preguntas que se hicieron a los participantes están directamente relacionadas con el objetivo del estudio, y se derivan de las mismas cuestiones secundarias que permiten enlazar ideas y profundizar en la información (Ryan *et al.*, 2014).

Las ocho preguntas principales que se hicieron son:

1. ¿Cuáles piensas que deben ser los principales códigos éticos que ha de tener todo investigador?
2. ¿El sistema de acreditación del profesorado y los procesos de edición y aceptación de las revistas lo respetan?, ¿qué podría cambiarse?
3. ¿Qué piensas sobre los plazos que se exigen a los jóvenes investigadores para acreditar su investigación?, ¿son equiparables a los demandados para los sexenios y/o proyectos de investigación?
4. Consideras que existe plagio entre la comunidad científica?, ¿a qué crees que se debe?
5. ¿Contribuyen realmente las publicaciones que se realizan actualmente a la mejora educativa y a la transferencia social?

6. ¿Qué suele valorar más el investigador, el número de publicaciones o la calidad de las mismas?
7. ¿Tiene el investigador los suficientes medios y recursos para poder publicar artículos JCR en revistas internacionales?, ¿por qué?
8. ¿Qué posibilidades tiene el investigador para mantener una tasa de publicación elevada sin que esto afecte a la calidad de su docencia?

El grupo de discusión *on-line* se desarrolló a partir de la herramienta Google Hangout, que permite, además de la interacción entre los participantes e investigadores del estudio, que todos ellos se vean las caras y puedan compartir documentos y herramientas que faciliten el guiado de la conversación. Se optó por esta vía no presencial debido a que era la única factible para poder reunir a los seis participantes, ya que cada uno pertenece a una universidad diferente. Además, el grupo de discusión quedó grabado en video, lo que facilitó la posterior transcripción de los datos.

El grupo de discusión se enfocó bajo la estructura de una entrevista grupal abierta, con el criterio de analizar en profundidad las valoraciones y percepciones de los docentes sobre la temática (Herrlitz-Biró *et al.*, 2013). Con ello se pretendió que fuera posible argumentar de

manera constructiva cada una de las cuestiones planteadas, es decir, que cada participante se apoyara en su experiencia y en la repercusión que lo discutido tiene en su situación profesional (Río-Roberts, 2011). Se otorga un enfoque multidisciplinar al instrumento, ya que todos los docentes son de áreas diferentes; adicionalmente, los docentes argumentan su posición bajo parámetros reflexivos y de auto-evaluación crítica.

### *Diseño y procedimiento*

La investigación se estructuró en tres fases bien diferenciadas:

*Fase 1. Diseño del estudio y contacto con participantes.* En primer lugar, se delimitaron los objetivos del estudio y se estructuraron el enfoque, la metodología a emplear y el modo en el que se llevaría a cabo el grupo de discusión. En segundo lugar, los investigadores se pusieron en contacto con los participantes, vía correo electrónico o telefónica, ya que algunos de ellos eran colegas de profesión conocidos en el ámbito científico. Se les explicaron las pretensiones de investigación, con el fin de saber si estaban dispuestos a colaborar en la misma y así fijar la fecha de realización del grupo de discusión. Una vez que aceptaron, se procedió a solicitarles información sobre sus datos personales y publicaciones científicas (Tablas 1 y 2).

*Fase 2. Desarrollo del grupo de discusión y análisis de la información.* El grupo de discusión *on-line* tuvo una duración aproximada de dos horas (18:00 a 20:00). Previamente se procedió a la presentación de los participantes con el fin de que todos se conocieran entre ellos. Al finalizar, el video se le entregó a los investigadores para que procedieran a la categorización de la información y al análisis de resultados.

*Fase 3. Discusión y reflexión sobre los resultados obtenidos.* Se constató que la información obtenida aportaba significativamente al objeto

del estudio, y se codificaron las valoraciones de cada participante en las categorías generadas.

A los seis participantes se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos; quedó claro en todo momento que sus opiniones y valoraciones se utilizarían únicamente con fines científicos. A todos les pareció la idea muy interesante, y se prestaron sin ningún inconveniente a ayudar en lo que fuera necesario incluso ya transcurrido el grupo de discusión *on-line*.

### *Análisis empleado*

Se utilizó una metodología cualitativa, con el objetivo de indagar en los procesos internos que derivan de las valoraciones y la experiencia de los participantes en la temática del estudio (MacDonald, 2012). Se buscó la comprensión del contexto estudiado y los fenómenos e interacciones que pudieran derivarse entre los docentes; para ello se utilizó un modelo de actuación interpretativo que no pretende alcanzar verdades absolutas e indiscutibles (Asvol, 2014).

La investigación se centró en las valoraciones de los participantes, considerados como los actores del proceso y quienes aportaron los datos en función de su contexto y trayectoria investigadora específica. La heterogeneidad de la muestra y la predisposición positiva de los docentes para compartir información permitió acceder a diversas concepciones en torno del objeto de estudio, lo que garantizó una multidisciplinariedad de las ideas vertidas en el grupo de discusión (Gaio Alves *et al.*, 2012).

A través de la codificación de los extractos de texto generados en el grupo se analizó el contenido mediante los patrones coincidentes cruzados (Saldaña, 2009). A partir de los datos obtenidos, los investigadores hicieron un primer análisis crítico y reflexivo de manera independiente. Los dos investigadores fueron miembros activos en el grupo de discusión, y realizaron una labor de asesoramiento y retroalimentación que garantizó la

confiabilidad, transferibilidad y credibilidad de los resultados (Shenton, 2004).

Para analizar la totalidad de los datos obtenidos en el grupo de discusión se utilizaron procedimientos como la fragmentación y la articulación de la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 2002). Las categorías emergentes definidas atienden a una codificación abierta, axial y selectiva. Los resultados se presentan a partir de las categorías creadas; se muestran los extractos de texto más significativos a través de su saturación. Además, se procedió a su contabilización en cada una de las categorías.

### Generación de categorías y su categorización

Todo el volumen de información recopilado en el grupo de discusión fue analizado y distribuido en tres categorías, a través de la utilización del programa de procesamiento de datos WEFT QDA. Las categorías se vinculan directamente con el objeto de estudio y con las cuestiones planteadas en el grupo de discusión, lo cual permitió una linealidad en la investigación. Estas categorías son:

*Códigos éticos y acreditación del profesorado:* agrupa toda la información relacionada con las conductas y comportamientos que se llevan a cabo en la comunidad científica. Además, se abordan los datos relacionados con el sistema actual de acreditación del profesorado y las exigencias en cuanto a publicación científica.

*Plazos de la investigación y honestidad de las prácticas:* recoge las valoraciones de los docentes relativas al tiempo en el que se demandan actualmente las contribuciones científicas y cómo ello repercute en la veracidad y difusión de aportaciones variadas y rigurosas.

*Transferencia de la investigación y posibilidades docentes:* tiene cabida en esta categoría todo aquello que se relaciona con la

bidireccionalidad entre ciencia y aspectos socioculturales, y la reflexión sobre el verdadero aporte que se hace con las investigaciones. Además, agrupa las afirmaciones relativas a la conexión entre impartir docencia y hacer ciencia, a través del análisis de lo que esto supone en realidad.

La vinculación de la información a cada categoría favoreció una mayor especificación de la misma, y como consecuencia un análisis más exhaustivo, ajustado y comprensivo de los datos (Talbert, 2004).

### Codificación de instrumentos de recogida de datos

Para la mejor interpretación de los datos se utilizaron diferentes acrónimos y se asignó uno a cada investigador participante acorde con la universidad a la que pertenece. Los acrónimos son los siguientes: investigador Universidad de Burgos (IUBU), investigador Universidad de Cantabria (IUCAN), investigador Universidad de Murcia (IUM), investigador Universidad de Oviedo (IUOVI), investigador Universidad de Barcelona (IUBA), investigador Universidad de Valladolid (IUVA).

## RESULTADOS

Como ya se dijo, toda la información extraída del grupo de discusión se agrupó en las tres categorías definidas. Mediante el análisis de patrones cruzados se presentan los extractos literales de texto más significativos y coincidentes para cada categoría.

### *Códigos éticos y acreditación del profesorado (258 extractos de texto)*

Los seis docentes están de acuerdo en que las exigencias actuales a la hora de publicar son elevadas, y en el hecho de que prima la cantidad sobre la calidad. Los investigadores más experimentados y de mayor categoría

reconocen la dificultad de publicar en revistas extranjeras de alto impacto:

Esto ha cambiado mucho en los últimos años... Antes eran cuatro los que publicaban a un alto nivel, ahora hay investigadores jóvenes con mucho potencial, lo que acaba colapsando las revistas de alto impacto de nuestro campo (IUBU).

Es cierto que actualmente se percibe un mayor nivel y calidad de las aportaciones, esto sin duda contribuye a la ciencia... Al final lo positivo es rodearse de un buen grupo de trabajo e ir publicando con ritmo y sin pausa... Entiendo que haya compañeros que tengan problemas con esto cuando uno no se planifica bien las publicaciones, revistas... (IUBA).

Por su parte, los de menor categoría reconocen la necesidad de publicar en poco tiempo, lo que conlleva a no realizar investigaciones en el tiempo y forma que desearían:

Con la beca predoctoral sabes que tienes que investigar para publicar, pero cuando entras como docente a la universidad te das cuenta de que el proceso no cambia, que la docencia no es tan importante... Si no publicas lo necesario en los cuatro años que dura tu plaza no llegas a la acreditación de la siguiente, y suena fuerte pero te vas a la calle (IUCAN).

Con el sistema actual, o publicas o mueres, y aun así es probable que desde el vicerrectorado tampoco saquen tu plaza, porque ya tendría que ser fija (contratado doctor)... Es más económico contar con otro ayudante doctor y así sucesivamente. Si tuviéramos más estabilidad nuestra motivación sería más alta para publicar temáticas que verdaderamente sean de interés, pero lleva más tiempo hacerlas... Es un círculo vicioso (IUOVI).

### *Plazos de la investigación y honestidad de las prácticas (286 extractos de texto)*

Todos los participantes coinciden en que los plazos demandados son a menudo escasos para realizar varias publicaciones de impacto e interés:

Un artículo en una revista importante puede tardar tres meses en ser revisado, con la posibilidad de que sea rechazado, tienes que adaptarlo a otra revista, volver a pasar la revisión... Además, desde que se te acepta hasta que se publica puede pasar hasta un año, ¿cómo se puede tener así una producción elevada? (IUM).

Es evidente que si quieres impacto tienes que publicar en revistas extranjeras... La pregunta es ¿quién lo traduce?, si estás dentro de un proyecto de investigación bien, pero si lo tiene que costear uno solo, pues sinceramente no es viable (IUVA).

Algunos docentes exponen que este proceso puede llevar a la falta de honestidad en las publicaciones, lo que no hace ningún favor a la ciencia:

Si los principios de rigor y de veracidad han de ser indiscutibles en la ciencia, el sistema de evaluación externo debería de valorarlo y atender de manera más específica a la calidad, contribuciones al área de estudio... A veces las investigaciones se reducen a números poco comprensibles y aplicables, ¿esto sirve para que los futuros docentes que formamos sean mejores? (IUCAN).

Otros son más críticos con el trabajo que se hace desde la universidad, y argumentan que en algunos casos el victimismo se apodera del docente universitario, lo que le impide valorar verdaderamente la labor realizada:

Llevo más de 35 años trabajando en la universidad y convivo con gente que no

contribuye nada a la ciencia, por no hablar de cómo se imparte la docencia... Hay que reconocer que ahora esto es imposible, creo que hemos pasado de no exigir nada a exigirlo todo y eso tiene consecuencias a nivel laboral, en la forma de investigar... (IUBA).

### *Transferencia de la investigación y posibilidades docentes* (272 extractos de texto)

Los investigadores docentes coinciden en la necesidad de que exista una relación directa entre la investigación que se realiza y su impacto a nivel socioeducativo:

La pregunta que todo investigador debería hacerse es la contribución que verdaderamente hace su investigación a un ámbito determinado. En mi caso siempre lo vinculo a la docencia, intentando buscar la manera de que mis alumnos aprendan más y tengan más recursos para desarrollar su práctica profesional (IUBU).

Tampoco hay [que] ser surrealista y pretender que nuestras investigaciones tengan una elevada repercusión en nuestro ámbito de estudio, pero sí buscar un sentido a lo que se hace, intentando aportar algo novedoso a lo ya existente (IUM).

Sin embargo, discrepan sobre la dificultad que existe a la hora de combinar docencia e investigación:

Si nos exigen publicar, desempeñar cargos de gestión, y todo esto bajo una docencia de calidad, hay que dejar la vida social a un lado, y sinceramente yo a estas alturas ya me niego (IUVA).

La verdad es que cuesta combinar docencia e investigación, sobre todo cuando pretendes hacer las dos cosas bien... Podríamos preocuparnos solamente por la investigación,

como hacen algunos, pero eso para mí sí que no es ético (IUOVI).

Personalmente creo que tampoco hay que disociar las publicaciones con la docencia... Yo siempre intento vincularlas, de tal modo que lo que hago con los alumnos en las aulas me sirva para contribuir al desarrollo de estrategias que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje (IUBU).

Creo que el problema quizás está en pretender publicar demasiado, y es entonces por lo que nos quejamos de la carga horaria... ¿ocho horas de docencia a la semana es mucho?, ¿qué opinarán entonces los maestros de primaria? (IUCAN).

No obstante, los participantes reflejan la idoneidad que supondría crear figuras profesionales, o bien con perfil docente o investigador:

No podemos pretender que todos valgamos para todo, quien quiera dedicar más tiempo a la investigación que lo haga y a la docencia lo mismo, pero que se le reconozca... En otros países se diferencian estos dos perfiles, asignando una carga horaria semanal para cada uno de los roles (IUBA).

Creo que sería una muy buena opción... Yo, por ejemplo, disfruto más la docencia, y es donde me siento más cómoda. Enseño a los alumnos cómo investigar y aplicar estrategias metodológicas que permitan mejorar la práctica docente... Muchas de estas investigaciones no tienen calado en revistas científicas, pero tampoco es algo que preocupe demasiado (IUVA).

## DISCUSIÓN

En relación a la categoría de los códigos éticos y la acreditación del profesorado, los seis participantes indicaron que las exigencias de las agencias evaluadoras externas son

demasiadas, además de que el plazo es muy reducido para que puedan llevarse a cabo investigaciones de calidad y de impacto socioeducativo. De ello deriva que sea más común encontrarse en la comunidad científica temáticas menos novedosas e innovadoras. Eso se une al colapso que tienen actualmente las revistas mejor indexadas, por lo que cada vez se percibe el proceso como más complejo.

Actualmente el investigador no se preocupa tanto por el verdadero aporte de su obra, sino por conseguir publicar en aquellas revistas de mayor impacto y que son más citadas, aun sabiendo que esta indexación puede ser modificada (Gruber, 2014). Por lo tanto, tal y como establecen Galbraith *et al.* (2014), cobra mayor importancia el asunto de dónde se publica en función de qué se quiere conseguir, lo que repercute en un menosprecio de la ciencia. En la investigación también se ha encontrado cómo los docentes más jóvenes, de menor experiencia y de menor categoría profesional perciben una mayor presión (debido a su inestabilidad laboral) frente al hecho de publicar, ya que es un requisito fundamental para ser acreditado en una categoría profesional superior. Serrano (2014) afirma que los contratos temporales en el ámbito universitario español provocan que no se evolucione longitudinalmente en la mejora y evolución de la ciencia, y que se abuse de unos becarios que en algunos casos superan en currículo a los propios tutores. Se constata así el marco competitivo en que viven inmersos los profesionales universitarios, que puede sumirlos en la llamada “fiebre del ISI” (Larrán *et al.*, 2013: 7).

Así las cosas, las CCSS han de continuar con los esfuerzos que han venido realizando en los últimos años a favor de una producción científica de calidad y vinculada a los mejores medios de difusión científica internacionales, pero todo ello dentro de un marco de honestidad y rigor científico. Asimismo, conviene recordar que el propósito de la investigación educativa no ha de ser tanto la promoción y prestigio del investigador como lograr un

cambio efectivo y real en los procesos de enseñanza/aprendizaje universitarios.

Respecto a la categoría de plazos de la investigación y honestidad de las prácticas, los docentes manifiestan que además de que los requisitos que imponen las revistas son cada vez más elevados y estrictos, la tasa de rechazo y los plazos de revisión, aceptación y publicación también han aumentado. Algunos docentes argumentan también la falta de medios, como por ejemplo para traducciones, lo que constituye una dificultad añadida para acceder al ámbito internacional. Esto refleja la indefensión e incertidumbre en las que frecuentemente se encuentra el docente a la hora de llevar a cabo un proceso investigador sólido y continuado, debido en parte a la falta de medios económicos, de grupo de trabajo, de infraestructura o de accesibilidad a la información (Paxton y Frith, 2014); todo esto conlleva el debilitamiento de los procesos científicos. Una de las investigadoras con menor categoría, pero con más publicaciones, reconoció que en algunos casos las contribuciones son menos rigurosas y más reiterativas para poder extraer de un estudio la máxima potencialidad posible. Por el contrario, la participante con más experiencia docente y trayectoria investigadora indica que en muchas ocasiones el docente universitario (ya de cierta experiencia) encuentra más impedimentos que alternativas a la hora de hacer ciencia, lo cual contrasta con las exigencias actuales.

Por lo que se refiere a la categoría de transferencia de la investigación y las posibilidades docentes, los datos reflejan unanimidad a la hora de vincular las publicaciones con su impacto en la mejora social y educativa. Como indican Scoble *et al.* (2010) esto no siempre sucede, ya que no existen procedimientos regulados que verdaderamente garanticen la contribución a un ámbito concreto. Del mismo modo, los seis investigadores consideran interesante poder diferenciar las figuras de docente e investigador, lo cual llevaría a que cada profesional se ubique en el contexto en el que

más puede ofrecer, y lógicamente que pueda demostrar que se están cumpliendo las pretensiones establecidas (Bouwma-Gearhart, 2012). Sin embargo, en el estudio se observan discrepancias entre los participantes acerca de las dificultades encontradas a la hora de poder combinar con cierta calidad la docencia y la investigación, algo que se asocia específicamente a la forma en la que cada uno gestiona y planifica su trabajo (Holmén y Ljungberg, 2015). En todo caso, subyace el convencimiento, en todos ellos, de que el factor de impacto y las publicaciones internacionales no deberían de ser los únicos parámetros a tomar en cuenta para evaluar la producción.

## CONCLUSIONES

En relación al objetivo de estudio, se concluye que los docentes relacionan la elevada exigencia de las agencias evaluadoras externas y los escasos plazos para publicar como dos de los factores que más pueden repercutir en la realización de prácticas deshonestas y de menor contribución a la ciencia. Esto conlleva que se valore más la cantidad de producción científica que la calidad de la misma y su aporte al ámbito socioeducativo, algo que afecta directamente a la forma de hacer y entender la ciencia.

El principal aporte de nuestra investigación ha sido indagar en profundidad, de manera estructurada, en las valoraciones que hacen seis docentes sobre los códigos éticos aplicados a la ciencia. La variedad en la tipología y características de los participantes, así como la experiencia personal directa que tienen en relación a la temática de estudio, permitió conocer en primera persona cómo han evolucionado los procesos de acreditación del profesorado y los procedimientos seguidos para la publicación en las revistas científicas.

El estudio presenta algunas limitaciones: en primer lugar, únicamente se utiliza el grupo

de discusión como instrumento de recogida de datos. Sería interesante poder combinarlo con otros procesos, como el análisis del contenido en profundidad de sus publicaciones o su trayectoria docente. En segundo lugar, si bien queremos resaltar que la investigación de corte cualitativo no contempla, entre sus objetivos, la generalización de resultados, en nuestro estudio participaron sólo seis docentes, de modo que nos planteamos, como línea de investigación futura, aumentar el número de participantes y contrastar perfiles concretos de docentes en función de la universidad en la que trabajan. Por último, el artículo se ha centrado exclusivamente en analizar la relación existente entre los códigos éticos y su vinculación con la investigación académica dentro del ámbito universitario. En este sentido, sería necesario que futuras líneas de investigación abordaran la conexión entre los códigos éticos del docente universitario y los de la universidad como espacio de docencia y transferencia de conocimiento.

Consideramos el artículo de especial interés para los docentes universitarios que quieran reflexionar sobre los procedimientos actuales a los que se encuentra expuesto el investigador, así como la incidencia que esto tiene en la calidad de la producción científica. También para los responsables de la Dirección General de la Política Universitaria, las comisiones nacionales evaluadoras de acreditación del profesorado, las comisiones nacionales evaluadoras de la actividad investigadora y las agencias de evaluación a nivel autonómico, considerando el rango de exigencia y flexibilidad que puede otorgarse a estos procesos.

Es evidente que la ciencia es una vía que garantiza el progreso de la sociedad a corto y largo plazo, pero para ello es necesario que exista un punto de encuentro entre las demandas del sistema y la conformidad del docente sobre los procesos de investigación.

## REFERENCIAS

- ANECA (2012), "Principios y orientaciones 2.0: programa Academia", en [http://www.aneca.es/content/download/12213/141983/file/ppiosyorientaciones2.0\\_120222.pdf](http://www.aneca.es/content/download/12213/141983/file/ppiosyorientaciones2.0_120222.pdf) (consulta: 3 de febrero de 2016).
- ASVOLL, Håvard (2014), "Abduction, Deduction and Induction: Can these concepts be used for an understanding of methodological processes in interpretative case studies?", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 27, núm. 3, pp. 289-307.
- BOUWMA-Gearhart, Jana (2012), "Science Faculty Improving Teaching Practice: Identifying needs and finding meaningful professional development", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 180-188.
- BOZU, Zoia (2010), "Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 51, núm. 3, pp. 1-7.
- DE-FILIPPO, Daniela (2013), "La producción científica española en comunicación en WOS. Las revistas indexadas en SSCI (2007-12)", *Comunicar*, vol. 21, núm. 41, pp. 25-34.
- Federación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (2012), "Análisis de la presencia de las revistas científicas Españolas en el JCR de 2011", Madrid, FECYT.
- GAIO Alves, Mariana, Nair Rios Azevedo y Teresa Goncalves (2012), "Educational Research and Doctoral Dissertations: A review within a research community", *Qualitative Inquiry*, vol. 18, núm. 7, pp. 626-637.
- GALÁN, Arturo, María Ángeles González y Marcos Román (2012), "La irrupción del factor comunitario en el perfil del profesorado universitario", *Bordón*, vol. 64, núm. 3, pp. 133-148.
- GALBRAITH, Quinn, Elisabeth Smart, Sara Smith y Megan Reed (2014), "Who Publishes in Top-Tier Library Science Journals? An analysis by faculty status and tenure", *College & Research Libraries*, vol. 75, núm. 5, pp. 724-735.
- GRUBER, Thorsten (2014), "Academic Sell-Out: How an obsession with metrics and rankings is damaging academia", *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 165-177.
- HAUSER, Laura (2013), "Qualitative Research in Distance Education: An analysis of Journal Literature 2005-2012", *American Journal of Distance Education*, vol. 27, núm. 3, pp. 155-164.
- HERRLITZ-BIRÓ, Linda, Ed Elbers y Mariëtte de Haan (2013), "Key Words and the Analysis of Exploratory Talk", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, núm. 4, pp. 1397-1415.
- HOLMÉN, Magnus y Daniel Ljungberg (2015), "The Teaching and Societal Services Nexus: Academics' experiences in three disciplines", *Teaching in Higher Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 208-220.
- HORTIGÜELA-Alcalá, David, Ángel Pérez-Pueyo y Alejandra Hernández-Garijo (2015), "Relación entre el aprendizaje generado en el aula y la motivación del alumnado hacia el desempeño profesional", *Revista Arbitrada del CIEG. Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, vol. 19, núm. 1, pp. 59-69.
- KLEIN, James y Robert Reiser (2014), "Suggestions for Structuring a Research Article", *Journal of Computing in Higher Education*, vol. 26, núm. 1, pp. 22-38.
- LARRÁN, Manuel, Bernabé Escobar y Emma García (2013), "El sistema de acreditación nacional: la opinión de los profesores universitarios de Contabilidad", *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 36, núm. 3, pp. 1-13.
- MACDONALD, Cathy (2012), "Understanding Participatory Action Research: A qualitative research methodology option", *Canadian Journal of Action Research*, vol. 13, núm. 2, pp. 34-50.
- MORENO, Alexis, María Ángeles López, Fernando Rubio, Luis Ángel Saúl y Ángeles Sánchez (2013), "Evolución de las revistas españolas de CCSS en el Journal Citation Reports (2006-2010) y su valoración como indicio de calidad en la normativa evaluadora española", *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 36, núm. 3, pp. 1-15.
- MOSS, Julianne (2013), "Visual Research Methods in Education: In between difference and indifference", *International Journal on School Disaffection*, vol. 10, núm. 2, pp. 63-77.
- PAXTON, Moragh y Vera Frith (2014), "Implications of Academic Literacies Research for Knowledge Making and Curriculum Design", *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 67, núm. 2, pp. 171-182.
- POST, David, Amy Stambach, Mark Ginsburg, Emily Hannum, Aaron Beanavot y Chris Bjork (2012), "Rank Scholarship", *Comparative Education Review*, vol. 56, núm. 1, pp. 1-17.
- PULIDO, Antonio (2005), "Indicadores de calidad en la evaluación del profesorado universitario", *Estudios de Economía Aplicada*, vol. 23, núm. 3, pp. 667-684.
- Río-Roberts, Maribel (2011), "How I Learned to Conduct Focus Groups", *Qualitative Report*, vol. 16, núm. 1, pp. 312-315.

- RYAN, Katherine, Tysza Gandha, Michael Culbertson y Crystal Carlson (2014), "Focus Group Evidence: Implications for design and analysis", *American Journal of Evaluation*, vol. 35, núm. 3, pp. 328-345.
- SALDAÑA, Johnny (2009), *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, Thousand Oaks, Sage.
- SCOBLE, Robert, Keith Dickson, Steve Hanney y Gary Rodgers (2010), "Institutional Strategies for Capturing Socio-Economic Impact of Academic Research", *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 32, núm. 5, pp. 499-510.
- SERRANO, Noemí (2014), "Modalidades específicas de contratación laboral del personal investigador: de la precarización al desiderátum de su estabilidad en el empleo y consolidación profesional", *Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, vol. 36, pp. 1-12.
- SHENTON, Andrew (2004), "Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects", *Education for Information*, vol. 22, núm. 2, pp. 63-75.
- STAPLETON, Paul (2012), "Gauging the Effectiveness of Anti-Plagiarism Software: An empirical study of second language graduate writers", *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 11, núm. 2, pp. 125-133.
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín (Colombia), Universidad de Antioquia.
- TALBURT, Susan (2004), "Ethnographic Responsibility without the Real", *Journal of Higher Education*, vol. 75, núm. 1, pp. 80-87.
- Thomson-Reuters (2011), "Web of Knowledge: guía de uso en español", en [https://www.accesowok.fecyt.es/wpcontent/uploads/2012/04/Manual\\_combinado.pdf](https://www.accesowok.fecyt.es/wpcontent/uploads/2012/04/Manual_combinado.pdf) (consulta: 8 de enero de 2016).
- TSUTSUMI, Rie (2013), "Investigation of EFL Teachers' Career and Motivation at Universities in Japan", *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, vol. 17, núm. 2, pp. 23-37.
- TUDELA, Julio y Justo Aznar (2013), "¿Publicar o morir? El fraude en la investigación y las publicaciones científicas", *Persona y Bioética*, vol. 17, núm. 1, pp. 12-27.
- WYATT, Mark (2014), "Towards a Re-Conceptualization of Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Tackling enduring problems with the quantitative research and moving on", *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 37, núm. 2, pp. 166-189.
- YEH, Yi-Fen, Tsung-Hau Jen y Ying-Shao Hsu (2012), "Major Strands in Scientific Inquiry through Cluster Analysis of Research Abstracts", *International Journal of Science Education*, vol. 34, núm. 18, pp. 2811-2842.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2010), "El trabajo por competencias y los equipos docentes", *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, vol. 7, núm. 13, pp. 1-8.