

Evaluación de producción académica docente en la Universidad de Costa Rica: contexto y problematización

*Assessment of faculty members' scholarly production at Universidad de Costa Rica:
context and problematization*

Maurizia D'Antoni Fattori¹

Guillermo Rosabal-Coto²

RESUMEN

El presente artículo busca problematizar los criterios con los que se analiza y se otorga un puntaje a las publicaciones de las personas docentes en la Comisión de Régimen Académico, entidad encargada de evaluar la producción académica en la Universidad de Costa Rica, con particular referencia a cuatro criterios citados en el reglamento para evaluar la producción académica de personal docente en propiedad; originalidad, relevancia, trascendencia/mérito reconocido y complejidad. Se quiere interrogar críticamente la pertinencia de las nociones y los criterios sobre el mérito académico desde una perspectiva intercultural y decolonial. En efecto, se percibe la temática de la evaluación de la producción en la universidad como sensible en el ámbito académico mundial y, a la vez, vinculada con la internacionalización del conocimiento –un asunto político, como lo es la educación en general.

Palabras clave: índice de complejidad, criterios para publicaciones; trascendencia artículo científico; índice de impacto; investigación colaborativa.

ABSTRACT

This article aims to problematize the criteria through which faculty members' publications and artistic work is analyzed and graded by the so-called Academic Regime Commission, the board in charge of assessing faculty members' academic production at the University of Costa Rica, with special reference to four criteria cited in the regulations to evaluate the academic production of permanent teaching staff: originality, relevance, transcendence and complexity. We attempt to critically examine the relevance of the notions and criteria for academic merit from an intercultural and decolonial perspective. In fact, the issue of assessment of scholarly production in the university is perceived as sensitive in academia and is simultaneously bound to the internationalization of knowledge –an issue as political as education broadly is.

Key Words: complexity index; criteria for publishing; scholarly paper transcendence; impact index; collaborative research.

Agradecimiento: La autora y el autor agradecen la valiosa colaboración de Belisa Núñez Alpízar, Referencista de la Biblioteca Luis Demetrio Tinoco, del Sistema de Información, Bibliotecas y Documentación (SIBDI) de la Universidad de Costa Rica, para la búsqueda y localización de múltiples fuentes consultadas para este trabajo.

¹ Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. Docente Catedrática de la Escuela de Psicología y la Escuela de Formación Docente; Representante del Área de Ciencias Sociales en la Comisión de Régimen Académico. Correo electrónico: MAURIZIA.DANTONI@ucr.ac.cr

² Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. Docente Catedrático de la Escuela de Artes Musicales; Investigador del Instituto de Investigación en Arte; Fundador y Coordinador del Observatorio del Musicar; Representante del Área de Artes y Letras en la Comisión de Régimen Académico. Correo electrónico: GUILLERMO.ROSABALI@ucr.ac.cr

DOI: <https://doi.org/10.15517/wl.v16i2.51192>

Recepción 17/12/2021 Aceptación: 30/12/2021

En la Universidad de Costa Rica, el Régimen Académico es el “sistema que organiza a los profesores universitarios en categorías con base en sus méritos académicos y en su experiencia universitaria” (Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica 2008, 1). La Comisión de Régimen Académico es la instancia, directamente dependiente del Consejo Universitario, encargada de evaluar la producción académica, artística y profesional de las personas docentes, evaluación que conduce al ascenso dentro del Régimen. La labor desarrollada por la Comisión es muy similar a la valoración por pares de la producción científica para oposiciones, concursos, convocatorias a fondos públicos y privados, así como programas, proyectos y políticas de investigación (Sarhou 2015).

La evaluación de la actividad científica y de la producción académica de los y las docentes de educación superior, particularmente

soportada en su escritura y expresada en las publicaciones científicas, es una cuestión de interés desde muchas perspectivas distintas: la financiación, la recompensa que genera publicar un artículo científico en términos salariales, el apoyo económico para asistir a eventos académicos, la dotación de plazas de profesorado universitario y su promoción, así como la concesión de becas, entre otras (Gordillo Alfonso 2017, 60).

El hecho de que la revisión por pares se utilice como un sistema de control de calidad, tanto como un mecanismo para la asignación de recursos, produce inevitablemente “la emergencia de diversas tensiones y polémicas” (Sarhou 2015, 77) en torno a los criterios que la orientan. Por un lado, es bien conocido que “el efecto de conocer a los autores y su experiencia previa ... puede llevar a evaluar un artículo por razones no directamente vinculadas con su calidad sino por la reputación real o percibida de sus autores” (Denis Ávila 2015, 1), en vista de que las personas científicas no necesariamente son más objetivas y justas que otras personas. En anticipación de este sesgo, se ha favorecido la evaluación por pares ciego o doble ciego.

Una tensión prominente, para las personas que producen artículos y otros insumos académicos, es la que surge entre las funciones docente e investigadora y, eventualmente, “la extensión o proyección social y los procesos de acreditación ... junto a las resistencias propias de las culturas y estructuras universitarias” (Gordillo Alfonso 2017, 60). Desde su experiencia en Colombia, Moreno Ferguson considera que los factores que inciden en la escritura científica han cambiado o se han diversificado, tendiendo al énfasis en la medición de la calidad y cantidad de publicaciones como pauta para el reconocimiento de instituciones y personas académicas, que se traduce en un aumento de la presión para que los y las docentes universitarios escriban y publiquen. Algunas maneras de compensar tal presión -relevantes al tema de la evaluación- son el plagio y el autoplagio (Moreno Ferguson 2015).

Aparte de los contextos individuales que rodean la producción académica, se puede decir que generalmente la evaluación se visualiza solamente como una norma y medida institucional de mejora de calidad, “más de las veces burocrática e impositiva” (Silva Blanco y Hernández Méndez 2016, 96). Por lo demás, el término *calidad* que dicha evaluación involucra, “a pesar de ser bastante analizada en discursos formales, sigue siendo un concepto polisémico y escurridizo, que debe ser ajustado a las épocas y contextos disímiles” (104).

En el caso de la Universidad de Costa Rica, la Comisión se rige por el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente para su labor evaluativa³. Entre varios temas, esta normativa específica cuáles productos académicos, artísticos o profesionales son valorables, y de acuerdo con qué criterios se debe desarrollar esta valoración. Un primer Reglamento entró en vigor en 1982⁴; mientras que una segunda versión -la que rige actualmente-, comienza a regir en 1985⁵. El documento vigente incluye una modificación parcial, en regla desde 2008⁶.

A pesar de su antigüedad, el Reglamento tuvo su última modificación parcial hace una década. No se trata, en definitiva, de diez años cualesquiera. En este lapso, la internacionalización de la educación superior ha avanzado de manera contundente, operando cambios de gran relevancia en varios ámbitos académicos y profesionales. No necesariamente la valoración de esos cambios resulta positiva para todos. En este artículo discutiremos los cambios que quienes escribimos consideramos más importantes, sopesando sus consecuencias en términos de cómo se valoran los procesos de producción académica, artística y profesional de las personas docentes, así como los conceptos de investigación y producción académica que legitiman dicha visión. Paralelamente, planteamos interrogantes en torno a los criterios de valoración actualmente utilizados por la Comisión de Régimen Académico. Concluimos con una interpelación en torno a las prácticas vigentes, desde una perspectiva intercultural/decolonial.

Es importante señalar que el Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica (2019) llevó a cabo una reforma parcial del Reglamento de Régimen Académico, después de una consulta al cuerpo docente a través de la resolución R-18-2019. Esta reforma remoja y pone al día el Reglamento mismo, que sin embargo mantiene intactos los contenidos que este artículo pretende analizar.

³ Véase el Reglamento en el siguiente enlace: http://cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_docente.pdf

⁴ Fue aprobado por el Consejo Universitario en la sesión 2869-17 del 16 de febrero de 1982, y luego publicado en Gaceta Oficial 76-82, el 22 de abril de 1982.

⁵ Fue aprobada en sesión 3228-13, el 23 de octubre de 1985 y posteriormente publicada en el Alcance La Gaceta Universitaria 16-85, del 19 de diciembre de 1985.

⁶ Fue aprobada en sesión 5297-11 del 14 de octubre de 2008, publicada en La Gaceta Universitaria 41-2008 del 24 de noviembre de 2008.

Quisiéramos aclarar que, especialmente luego de tener una experiencia como representantes en el Régimen Académico de la Universidad de Costa Rica, tenemos una propensión a pensar que su Reglamento y las prácticas implicadas tienen un grandísimo espacio para mejoras, así como a la vez nos acompaña la conciencia de que la tramitología que conllevaría una modificación sustancial de Reglamento representas una tarea titánica, sobre todo en el momento en que, como sabemos, la tendencia gubernamental va hacia la reducción del financiamiento a las universidades públicas y de empeorar las condiciones de los contratos de trabajo.

La idea es la de problematizar el uso de cuatro criterios que se utilizan para evaluar la producción académica de personal docente en propiedad; originalidad, relevancia, trascendencia/mérito reconocido y complejidad que son los conceptos alrededor de los que finalmente gira toda la evaluación. Estamos al tanto que el tema de la evaluación docente está en el tapete internacional, sólo que nuestra propuesta es la de problematizar los criterios indicados, ya que están consignados y descritos en el reglamento, como se verá, pero no se analiza en ningún momento su significado.

Como cualquier persona que hable desde las ciencias sociales, creemos, nuestra intención no es la de llegar a una pretendida “objetividad”, sino la de servirnos de materiales que local o internacionalmente se refieren a temas que ayuden a fundamentar esos cuatro criterios en tanto constructos teóricos, o bien otros temas “límitrofes”, pero no centrales para la reflexión teórica que proponemos, como el de qué se entiende por “artículo científico”.

1. La universidad latinoamericana y la internacionalización

La historia de la universidad pública latinoamericana arranca -así como por muchos años la hemos concebido y queremos todavía considerarla- de la reforma de Córdoba: inscrita en un proyecto de universidad democrática, cuya gestión se comparte entre estudiantado y profesorado. Esta se propone como una universidad autónoma, en sus dimensiones política y económica, respecto al Estado. Está, además, abierta a las comunidades, para cuyo beneficio se compromete a orientar la producción de conocimiento y su devolución. Sin embargo, en la actualidad, prevalece otra concepción de universidad. En las últimas décadas, se ha venido implementando:

(...) una serie de medidas que, en este momento, permiten concebir a la universidad como una empresa con fines de lucro y ya no como un bien común, o como una institución autónoma y vinculada a los sectores más vulnerables de la sociedad, tal y como se había planteado en la

Reforma de Córdoba de 1918, que influyó en la concepción de las universidades latinoamericanas (Caamaño 2018, 62).

Al mismo tiempo, atendemos a la forma en que el cuadro más amplio que estamos esbozando influye, significativamente, sobre la vida cotidiana y el trabajo en una universidad que Caamaño (2018) define como corporativa:

Entre las características de la universidad-empresa o corporativa, encontramos las formas privadas de financiamiento, de contratación y administración, formas empresariales de organización y control de las y los trabajadores universitarios que apuntan hacia la precarización laboral, la producción para el mercado y la transformación de la cultura académica y las subjetividades de docentes y estudiantes, las cuales les convierten en competidores en el mercado del conocimiento (Caamaño 2018, 63).

Consecuente con la lógica del modelo neoliberal que está detrás de la universidad corporativa, se reinterpreta la docencia como un servicio ofertado para una clientela, el alumnado. Este último, año tras año, rellena encuestas de satisfacción que emulan a las que cumplimentamos en hoteles o líneas aéreas, valorando el servicio que se nos provee.

Aunado a lo anterior, el mantra de la innovación educativa exige la formación docente en un amplio abanico de recursos y actividades, muchas de ellas ligadas a las TIC (Guerra Palmero 2018, 29-30). Desde el ámbito de la evaluación educativa docente, hasta las pautas de *innovación*, la Universidad de Costa Rica se posiciona en un mundo complejo: un panorama en el que intereses privados y comerciales entran en una aparente ruta de colisión con las intenciones que edificaron la Universidad moderna en América Latina.

La cotidianidad material en la Universidad de Costa Rica, específicamente el ambicioso proyecto que amplió su infraestructura mediante el financiamiento del Banco Mundial (BM) en el último quinquenio, es expresiva respecto a las políticas que más sutilmente direccionan el trabajo académico en la institución. Los préstamos se condicionan al mandato de un aumento en la productividad y un mejor posicionamiento en el mercado: recibir a más estudiantes de pregrado y posgrado, acrecentar el número de carreras universitarias acreditadas⁷, y fortalecer programas de innovación -un concepto con fuertes rasgos ideológicos (Rodríguez 2010)-, desarrollo científico y tecnológico (Caamaño 2018).

La visión de la universidad como aliada del mercado, alerta D' Antoni Fattori (2013), amerita una problematización en clave decolonial. Esta atiende a la dimensión global del mercado, abarcando

⁷ La ley en Costa Rica obliga a hacerlo bajo el amparo del SINAES (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior).

las relaciones políticas que median los acuerdos y convenios diseñados para unificar el estatus y funcionamiento de la universidad. Ejemplo de ello son la constitución de un Espacio Europeo de la Educación Superior, seguido del establecimiento del Espacio Latinoamericano: proyectos políticos que apenas se disimulan, tras la internacionalización y asimilación a reglas establecidas, en su patrón colonizador.

Así las cosas, la problematización que tenemos en mente parte del análisis de la dirección impuesta a las clasificaciones internacionales que más se aproximan, en la literatura disponible, a los ejes del Reglamento de Régimen Académico en la Universidad de Costa Rica citados: originalidad, relevancia, trascendencia y complejidad, es decir legitimidad, validez, desarrollo, y sus criterios. Consecuentemente, se reconoce una intención política colonizadora que sostiene y se entrelaza con el marco legal que informa los instrumentos para la evaluación empleados por la Comisión de Régimen Académico.

2. El concepto de ‘publicación científica’

El artículo científico, como género textual, es relativamente nuevo “comparado con otros en los que los profesionales o productores de contenidos han desarrollado mucho más conocimiento y experiencia, por ejemplo, los géneros del periodismo de prensa que cuentan con una extensa trayectoria en la historia de la producción escrita” (Naranjo, González y Rodríguez 2016, 180). Aun así, esta es una producción textual que “extendió sus exigencias a todos los campos del conocimiento” (181). Así es, relativamente a la formulación estándar moderna extendida a la mayor parte de las disciplinas. Sabemos que el *paper*, en cambio, cuenta siglos de historia.

Villagran y Harris (2009) establecen que un artículo científico es un medio, a través del cual la persona que trabaja en el ámbito de la ciencia da a conocer sus ideas. Con la intención de transmitir una visión histórica del proceso de “cientificización” de esta producción académica, que tiene una intención comunicadora y divulgadora, los autores se remiten a las razones tras el paso desde el énfasis en el proceso descriptivo hacia un interés en el detalle, con especial consideración de la dimensión metodológica:

Inicialmente las publicaciones eran descriptivas (como las cartas actuales), pero a mediados del siglo XIX, gracias a Pasteur y Koch, que confirmaron la teoría microbiológica de las enfermedades, se hizo necesario describir en forma detallada la metodología para acallar a los fanáticos de la generación espontánea y el dogma de la reproducibilidad se hizo central (72).

La superación del dogma de la *generación espontánea*, en los estudios de corte médico y biológico, motiva el paso del ejercicio descriptivo a la rigurosidad científica. Son las razones de bacterias las que parecen prevalecer sobre la complejidad de lo humano. La necesidad de mostrar la existencia de pasos “desinfectados” desde el laboratorio es la que se distancia de la descripción de los fenómenos, para dar lugar a procedimientos controlados, sometidos a leyes construidas ad hoc, con el riesgo –como se verá en la historia- de ser tautológicas.

En vista de lo anterior, entrecomillamos en este contexto el atributo de lo “científico”, pues no necesariamente consideramos que abanderar la ciencia y lo científico sea equivalente a la defensa de la rigurosidad del trabajo académico. Al contrario, esta adhesión delata un sesgo positivista y científicista. La ciencia positiva parece remitir a un aparataje torpemente (o ideológicamente) puesto al servicio del modo de producción capitalista: un mito fundamentado en el concepto marxiano de *idea de producción*, y en el dogma de la teología revelada cristiano-católica (González Gómez, 2017).

Un sesgo adicional hace de la evaluación centrada en el artículo o *paper*, como único resultado del trabajo científico, una práctica problemática. Sarthou (2015), citando a Kreimer (2015), advierte que el documento escrito puede ocultar: a) el fracaso de aquello no publicado; b) el conocimiento tácito y rol de las personas autoras en un campo científico de relaciones sociales más amplias; y c) el interés o necesidad de las personas autoras por legitimarse.

Bajo la inquietud de que un *paper* no puede ser la única medida de evaluación, ni tampoco lo puede ser para todas las disciplinas, Mutzl, Bornmann y Daniel (2013), citados por Sarthou (2015), niegan la hegemonía de los artículos con referato como criterio de legitimidad. Identifican, al contrario, tendencias en los medios de divulgación en áreas de investigación. Artes y Humanidades recurren comúnmente a monografías y antologías, además de las revistas y sus citas. Esta área, junto con Ciencias Sociales, suele publicar más libros y artículos sin referato. Ciencias Sociales a su vez recurre a artículos en revistas internacionales, libros, artículos en revistas académicas nacionales, y publicaciones no académicas (Hicks 2004, citado por Sarthou 2015). Lo anterior hace suponer un riesgo para la calidad de la producción investigativa, derivado de la presión por alcanzar difusión en revistas arbitradas internacionales. De allí que Bianco, Gras y Sutz (2014, citados por Sarthou 2015) concluyan que

no es posible utilizar un mismo sistema de juicios para ponderar y valorar la diversidad de objetivos de investigación, marcos conceptuales de referencia, estrategias de investigación, tipos de resultados y sus medios de difusión (220).

De importancia similar a la diversidad de medios utilizados para la difusión, a los que hacen recurso diferentes disciplinas, es el carácter disímil de los estilos de escritura empleados. En este

sentido, el análisis comparativo entre escritos de química, biología y filosofía llevado a cabo por Bonnet y González (2016), desde la perspectiva del metadiscursivo y el discurso académico-científico, es sugerente. Los autores muestran que, debido a su intención argumentativa, en los artículos filosóficos se “presentan mitigadores y enfatizadores de modo homogéneo a lo largo de todo el texto” (17), con una tendencia a la escritura en primera persona. En artículos de biología y química, por su parte, se hacen frecuentes otros recursos lingüísticos como los modalizadores, “cuando se destaca la importancia del objeto por estudiar o cuando se discuten los resultados” (17). Adicionalmente, en la educación, se puede observar el uso más regular de marcadores relacionales y actitudinales. Parece que, en la filosofía y las ciencias sociales y humanas, hay una tendencia a que quienes escriben se proyecten como personas, lo cual no necesariamente aplica a las ciencias exactas y naturales. Estas últimas “prefieren formas desagentivadas en las que más bien tienden a ocultar al sujeto de la enunciación” (25). Las autoras concluyen que no hay estudios comparativos que aborden la manera en que personas, al escribir artículos científicos, “construyen de diversas maneras su identidad discursiva según su comunidad de pertenencia” (25).

Podemos añadir a la complejidad de la escritura académica en instituciones de educación superior, que las “funciones del profesor universitario como docente y como investigador hacen que la actividad de escribir un artículo científico sea una tarea demandante que necesita tiempo y formación” (Gordillo Alfonso 2017, 60). Nos preguntamos entonces si tiene sentido desestimular la búsqueda de la calidad de la investigación y producción académica, al reducir la evaluación de áreas cualitativamente diferentes, a formatos y estilos que no necesariamente reflejan “la identidad académica de distintas orientaciones disciplinares” (Sarhou 2015, 82).

3. Los criterios para evaluar la producción académica y artística: constructos relativos

La investigación, según sugieren Khan et al. (2012), “abarca trabajo que extiende las fronteras de lo que es conocido o posible”; de ahí que cualquier afirmación sobre qué es lo fundamental en ella resulte controversial (50-1). Los marcos que utilizan las y los investigadores para entender el mundo, y encontrar sentido a su *data*, son cada vez más discutibles. Por ello, la investigación representa una actividad potencialmente problemática para quienes la llevan a cabo.

Como lo recuerda Gonzalo Sanz (1995), no es fácil valorar con objetividad la producción científica de una persona: leer todos los materiales sometidos a valoración, contar con el bagaje que permita valorar un producto muy especializado, e inclusive “encontrar un método ideal en el que todo

sean ventajas” (184). Sarthou (2015) compara la evaluación de la producción académica con lo que la democracia es a la sociedad occidental: “es un sistema de gobierno imperfecto, que tiene problemas y que los genera en su aplicación, que es mejorable en su práctica en muchos países y organizaciones”. Pero como afirma la misma autora, citando a Sanz Menéndez (2014), “lo cierto es que -y quizás es una asunción normativa- no podemos hacer ciencia sin una evaluación de ésta, porque sin ella no sería tal” (77). Aunque “las primeras instancias de evaluación de la ciencia académica fueron completamente internas a los propios colectivos científicos”, la revisión por pares “se desarrolló como un mecanismo ... para definir y resguardar la ‘calidad científica’” (77):⁸.

El Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente de la Universidad de Costa Rica define la medida a utilizarse por parte de la Comisión de Régimen Académico, en la evaluación de materiales docentes de la siguiente manera:

Las publicaciones y obras de uno o varios autores podrán recibir calificaciones por números enteros o fracciones. 0 puntos: Si se considera que el trabajo tiene poca creatividad, o si la participación de los coautores está muy diluida. Hasta 1 punto: Cuando se considere que el trabajo tiene relevancia en su campo. Hasta 2 puntos: Publicaciones y obras de mérito reconocido. Hasta 4 puntos: Se dará sólo en publicaciones y obras que por su contenido se consideren de importante y excepcional trascendencia en su campo. Este puntaje se podrá aumentar a criterio de la Comisión, en números enteros hasta 6 puntos por obra o publicación de gran complejidad, originalidad, trascendencia y reconocido mérito (Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente 2008, 15).

Como es costumbre, al utilizar el reglamento un lenguaje de tipo legal existe espacio para la interpretación de quien utilice los instrumentos reglamentarios. Tener en mente esta reflexión podría ser de ayuda en el momento de analizar las disposiciones reglamentarias que, manifiestamente, riñan con elementos o situaciones de la vida académica actual.

Delgado, Ràfols y Abadal (2021) nos recuerdan que la Agencia Española de Evaluación ha adherido a la declaración DORA (DORA, 2012), que nace en los Estados Unidos como una declaración en el ámbito de la biología, vinculada a su vez con el Espacio Europeo para la Educación Superior. En esa declaración, la idea es apartarse de las reglas de evaluación de la investigación fundamentadas en un la utilización indiscriminada y desmedida de los indicadores bibliométricos para evaluar a las personas docentes, en sus producciones académicas. Lo indicadores para la evaluación empleados allá, según los autores, deberían de captar el valor intrínseco de cada investigación a través de su “impacto

⁸ Véase una descripción más detallada del itinerario de la evaluación de la ciencia académica, desde sus inicios, en Sarthou (2015).

científico” (Delgado et al. 2022, 9), utilizando menos indicadores, pero más individualizados, con elementos cualitativos que se desprenden del análisis de cada artículo y no se consignan a la generalidad.

La polémica surge en España, donde los mismos Delgado et al. (2021), antes del artículo citado de 2022, escriben una carta abierta para reaccionar al nuevo sistema de evaluación de la producción académica en su país, por el uso excesivo de indicadores bibliométricos y en particular el Journal Impact Factor (JIF), cuyo empleo se considera abusivo y tóxico. El efecto tóxico estaría causado por fomentar una cultura del “publica o perece”, capaz de alterar los ejes fundamentales de la labor académica, que en España se conocen como *docencia, investigación y transferencia* (p.3), así como una alteración de las líneas de investigación y un afán a publicar que se coloca por encima de valores éticos.

Lo que tal vez vincula a Costa Rica con el caso de estos investigadores, (Delgado et al. 2022), es la indignación y el rechazo que recorre algunos materiales, sobre todo artículos de periódico que se citan en este artículo, ya que la legislación española y nuestro Reglamento de Régimen Académico de la Universidad de Costa Rica seguramente están llenos de males, pero no se parecen. Nuestro Reglamento no vincula de manera estatutaria el factor de impacto de la revista en la que se publica con una ponderación máxima en la evaluación, más bien existe cierta elasticidad de la persona evaluadora y son otros los criterios que representan un mayor peso en la evaluación.

Entonces, para empezar, quisiéramos probar una lectura de los términos *complejidad, originalidad, trascendencia y reconocido mérito*, que el Reglamento en objeto aplica desde el terreno riguroso de la investigación, en calidad de *constructos teóricos*⁹. En efecto, en este caso no se está tratando el concepto, por ejemplo, de *originalidad* como se haría con un vocablo del lenguaje cotidiano; al contrario, se está tratando de definir y explicar una cualidad del trabajo académico que lo hace particularmente valioso y merecedor de reconocimiento en la institución de educación superior. Hay que recordar que ese reconocimiento, a través de un escalafón también dispuesto reglamentariamente, redundará además en una mejora económica para las personas docentes.

Por lo tanto, complejidad, originalidad, trascendencia y relevancia pueden interpretarse como parte de un lenguaje técnico-legal, pero ¿qué pasaría si se leyeran como conceptos científicos? Con esto se quiere decir que nuestra apuesta es que se aclare el alcance de la medida de juicio que, aparentemente, amarra a las personas representantes de áreas de la Comisión de Régimen Académico,

⁹ Según criterio experto de la lingüista Carla Victoria Jara Murillo, en oficio DL-022-2016, el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente (2008) “es omiso en definir expresamente los “requisitos y conceptos” (complejidad, trascendencia, originalidad, creatividad y relevancia) que debe utilizar la Comisión para evaluar las obras académicas y de otro tipo, y delega su interpretación a la mencionada Comisión.

vinculando esa medida con la investigación académica que históricamente ha trabajado los constructos en análisis. Claramente, puede que no todos los conceptos que vamos a analizar, tomándose como constructos teóricos, se prueben satisfactorios para aportar claridad al asunto que nos convoca: quizás no se les considere vigentes, o, al contrario, se haya dado un viraje a su lectura en el plano investigativo general, así como en el ámbito de la educación superior.

Ciertamente los constructos en objeto -dependiendo de la disciplina desde la cual se está hablando, las experiencias de la persona que juzga, y la experticia profesional- se pueden interpretar de manera diversa, traslaparse o inclusive contradecirse. La relación entre los constructos puede ser confusa y poco transparente: de allí la necesidad de acoger en ellos, más allá de su tendencia a petrificarse en categorías limitadas, el carácter complejo y cambiante. Lo anterior conlleva, naturalmente, una gran responsabilidad.

No solamente en artículos de revista sino también en espacios informales, como blogs sobre temáticas vinculadas al quehacer académico, hemos notado la aparición de narrativas que hacen patente la preocupación por el escaso valor reconocido al factor humano, en la interpretación e instrumentalización de constructos guía para la evaluación por pares. Rust (2018) critica en esta línea que la evaluación de la investigación, en el campo del mercadeo, pueda penalizar artículos que utilicen múltiples metodologías, o que proyecten más de un objetivo en un solo documento. Las propuestas “ambiciosas”, o podríamos decir innovadoras, serían así sancionadas. El autor reflexiona, asimismo, sobre la forma en que los procesos de evaluación ponen a reñir *relevancia* y *rigor*. Por ejemplo, una contribución potencialmente valiosa podría ser desacreditada bajo el alegato de que el artículo no es lo suficientemente riguroso. En ocasiones, las disciplinas sacrifican el debate más actual y relevante, en función de los procedimientos, la metodología, y el “laboratorio”: “perfection is valid more than timeliness” (Rust 2018, 533).

Lo anterior guarda relación con las exigencias del mercado académico: el parecer de Rust (2018) es que las revistas que él toma en cuenta tienen tiempos demasiado laxos o demasiado cortos para aceptar o rechazar los artículos; editores y editoras no se involucran lo suficiente para ponderar lo que proviene de pares académicos; la persona editora podría tener un papel decisivo en el balance del juicio, actuando sobre la base de dictámenes que se limitan a presentar una lista de defectos desde lo técnico-metodológico, en detrimento de la valoración del contenido de fondo.

Endicott Thomas (2017) afirma que a menudo los artículos que dicen algo importante, pero que no son ortodoxos, o son inesperados, política o comercialmente inconvenientes, son rechazados por razones estúpidas.

(...) una causa de este problema es la falibilidad natural de los seres humanos (lo cual es por supuesto la razón por la que tenemos la revisión por pares para comenzar). Otra causa de este problema es la tendencia de las instituciones educativas de enfocarse en la promoción de la memorización de hechos y doctrinas, en lugar de ayudar a las personas a cultivar destrezas en pensamiento crítico. Como resultado, muchas personas con credenciales reconocidas saben mucho sobre la sabiduría convencional de su campo o experticia, pero están pobremente equipados para evaluar avances pioneros, incluso en su propio campo. (Esta es la causa de fondo del fenómeno que Thomas S. Kuhn describe en su libro *La estructura de las revoluciones científicas*). Peor aún, las personas con escasas destrezas de razonamiento tienden a confiarse demasiado porque no hay manera de saber que sus destrezas son escasas (un fenómeno llamado el efecto Dunning-Kruger). (Endicott Thomas, 2017, p.4).

De esta manera, Endicott Thomas (2017) apela al bagaje de nuestra socialización primaria: a la humildad y la capacidad de escucha; interpelándonos sobre el hecho de que, antes de ser personas académicas, portamos unos lineamientos (y estereotipos) en torno a lo válido, lo legítimo, lo permitido y lo correcto. Antes de ser académicos y académicas, somos personas con una visión de mundo, construida en relación con los y las otras. Es a partir de ese bagaje personal que nos aproximamos a la tarea de juzgar, seamos o no conscientes de ello. Es prudente preguntarse si será esta una de las razones por las que, en nuestra tarea preliminar de realizar búsquedas de artículos académicos en bases de datos para escribir este artículo, usando palabras clave como *originalidad, relevancia, trascendencia/mérito reconocido, y complejidad*, nos encontramos con una escasez significativa de resultados directamente ligados a estos términos. Sí encontramos que otros constructos, que serán discutidos en adelante, parecen mover mayormente la problematización o el cuestionamiento relativo al tema que nos ocupa.

Hemos planteado, entonces, una serie de preguntas y evidenciado la no-linealidad del proceso de evaluación de la producción académica. Esto especialmente cuando se trata de construir criterios “objetivos” y universalmente válidos, sin distinción de la temática a evaluarse. Será importante ahora, como se enunció, escrutar estos criterios, y profundizar en su significado e implicaciones.

4. Relevancia y originalidad en el debate académico

En este apartado desarrollaremos nuestra reflexión en torno a la *relevancia* y la *originalidad* (asociada con la creatividad), entre los criterios arriba mencionados. Esta selección responde a que fueron estos los únicos dos constructos sobre los cuales nuestra búsqueda evidenció una producción

teórica, que se interroga sobre su alcance, relativamente reciente, y vinculada con lo que nos interesa tratar.

Como se mencionó arriba, la *relevancia* es uno de los criterios que guían la evaluación con base en el Reglamento de Régimen Académico. Sutz (2014, citado por Sarthou 2015), advierte que “este es un concepto asociado a una construcción social” (83), en tanto se ve orientado por “una forma particular de demanda que tiene el poder de otorgar relevancia: la demanda solvente, ya sea de empresas, ya sea del Estado” (83). Esta deja por fuera la demanda “de grupos aún minoritarios y con escaso peso político, demanda de conocimientos que permitan acercar soluciones a problemas complejos” (ibid.).

La noción de pertinencia o relevancia, al estar estrechamente relacionada con objetivos definidos por organismos del ámbito de la ciencia y tecnología, se vuelve problemática e insuficiente “en el marco de determinadas condiciones políticas, económicas, sociales y culturales de una nación” (Sarthou 2015, 83). Por tanto, una pregunta obligatoria que debe seguir a los términos, aparentemente sencillos, de pertinencia y relevancia es ‘¿para quién?’.

La *originalidad*, por su parte, aunque se suele atribuir a los resultados de un estudio que “no sean redundantes, ni hayan sido divulgados en todo o en parte en otra publicación científica” (Moreno Fergusson 2015, 174), es un término que en el Reglamento se encuentra asociado con el de *creatividad*, el cual tiene una historia en la reflexión académica. Las preguntas aquí se centran en la conceptualización que de la creatividad han desarrollado la psicología y otras disciplinas, para posteriormente discutir si esta característica humana, reportada a un trabajo de corte académico, puede ser detectada y evaluada, y de qué manera.

En 2005, Chacón se propone realizar un estado de la cuestión en torno al concepto de creatividad, enfocado en la persona creativa. Constató de esta manera que las personas investigadoras tienden a asociar la creatividad con otros constructos, por ejemplo, con el de personalidad, pero también identifican un conjunto de características que destacan en la persona creativa:

Estos rasgos coincidentes son la perseverancia ante los obstáculos, la confianza en sí mismo, la ambición y la imaginación. También se considera importante incentivar la motivación intrínseca, pero también no se debe descuidar la motivación extrínseca, que se debe manejar con precaución, por ser un refuerzo externo. Los autores consideran que existe una relación importante entre la inteligencia y la creatividad, aunque se cree que son aspectos independientes. Se ha planteado una clasificación de los grupos basada en características específicas de las personas (26).

En 2015, Esparza et al. se propusieron crear un índice de creatividad científica. Iniciaron planteando que en la literatura científica la creatividad se ha reconocido como un rasgo de dominio específico, así en las artes como en las ciencias. Nos recuerdan, además, que a lo largo del tiempo la investigación ha propuesto criterios divergentes para valorar los productos creativos.

Más allá de los significados a nivel disciplinar, institucional y social que encierran los constructos anteriores, es interesante notar como lo enuncia Gordillo Alfonso (2017), a raíz de un estudio documental sobre la escritura científica, la multiplicidad de factores que pueden mediar la producción académica. Por ejemplo, a mayor tiempo disponible, parece darse mayor productividad científica, lo cual inevitablemente depende del número de horas asignadas a la docencia o a la investigación. Lo mismo parece suceder en relación con el número de estudiantes que se atiende. Por otra parte, el participar en equipos de investigación y el acceso a financiamientos, parecen incidir positivamente en la cantidad de publicaciones científicas producidas.

Nuestra búsqueda nos llevó, partiendo de los conceptos que obligan nuestra práctica en evaluación, a descubrir que las discusiones en el ámbito científico están referidas únicamente a los criterios de relevancia y creatividad/originalidad en un artículo de corte académico. Emergen, a su vez, otros factores dignos de interés, que median la escritura académica y su valoración social. A su vez, se demuestra la complejidad de la tarea, solo en apariencia sencilla, de otorgar un puntaje a publicaciones en el ámbito universitario.

5. La investigación y producción académica de carácter colaborativo

Un aspecto que merece ser discutido, sobre la evaluación de artículos y otros materiales en la Comisión de Régimen Académico, tiene que ver con los ajustes contemplados, según el número de personas investigadoras que participen en la producción de un texto, al puntaje que les será reconocido. Según el reglamento que rige en la Universidad de Costa Rica, se debe “dividir”, entre las personas autoras o productoras, el puntaje atribuido a la obra presentada ante la Comisión. Se emplea para este fin una “Declaración jurada del grado de participación en obras colectivas [sic]”, que las personas autoras firman, consignando el porcentaje del aporte de cada una en diferentes aspectos, y que ha sido bastante cuestionada ya (Semanao Universidad, 23 de agosto de 2016)

Según Kahn et al. (2012) una manera de afrontar el problemático carácter de la investigación, particularmente en el siglo XXI, es la división de funciones -además del planeamiento y la coordinación- mediante una modalidad del trabajo en equipo en que especialistas están al servicio de una meta específica. Sin embargo, advierten, si este intercambio se da únicamente en función de

productos inmediatos, se constriñen la producción de nuevas ideas y la apertura de posibilidades alternativas. Se puede entonces apostar por el entendimiento mutuo, o bien la incertidumbre, a modo de trascender la estrechez del mero dualismo ‘en solitario vs. en equipo’. Muchos retos académicos no atañen a una sola disciplina, como sucede con la salud o el estudio de retos climáticos globales. En las artes y humanidades, aunque no sea tan frecuente la escritura colaborativa, sí es común la cooperación en entornos menos formales. Por lo demás, citando a Cronin (2004), en las anteriores áreas se hace recurso a las ideas de otras personas, a menudo sometiéndolas a una reinterpretación, de modo que “la autoría única no es sinónimo de encierro intelectual en solitario” (558).

Las universidades “buscan cada vez más cómo comercializar su investigación para explorar su potencial financiero, y esto requiere relaciones colaborativas que se extienden a socios industriales y privados” (Kahn et al. 2012, 50). Citando a Hepworth (2007), estos autores remiten en este sentido al uso de ambientes virtuales de investigación, o networking basado en redes sociales. Estos autores reconocen la faltante de estudios en torno a la investigación en su dimensión colaborativa. Desde su contexto en el Reino Unido, plantean un modelo de investigación colaborativa en educación superior, que subraya el aporte de la teoría y aborda aspectos relacionales y disciplinares.

En una revisión de literatura en torno a la coautoría de artículos científicos en una universidad estadounidense, Burroughs (2017) reconoce que las preguntas que conducen la investigación en humanidades avanzan hacia una mayor complejidad y sofisticación tecnológica, requiriendo “un abordaje de equipo, que saque provecho de una mayor capacidad y amplitud de destrezas y conocimientos” (506). La coautoría en estos casos podría resultar problemática como indicador del ejercicio colaborativo, dado que los autores y autoras involucradas “han tendido a permanecer solos físicamente en su trabajo porque su actividad epistémica primaria es la escritura” (McCarthy 2005, 12).

Trabajar colaborativamente en investigación y difusión no es necesariamente fácil, pues es común que afloren tensiones entre grupos de investigación cuando se trabaja desde “diferentes fundamentos y culturas de lenguaje y prácticas que animan la vida académica... y con diferentes plazos y grados de involucramiento” (Macpherson et al., 2017, 307). A partir de una experiencia propia de investigación colaborativa, y citando a Cook (2014), FernándezDíaz et al. (2015) constatan que la colaboración implica trazar un sendero “en el que las piezas vayan uniéndose en el mismo proceso de negociación de los participantes, porque los intereses han de ser compartidos conjuntamente y no impuestos desde fuera” (153). Con base en la reflexión sobre su propia experiencia, el grupo conformado por Macpherson et al. (2017) enfatiza que, en medio de tales tensiones, es crucial desarrollar “las cualidades de confianza, transparencia, flexibilidad y compromiso entre las personas

participantes” (308). Kahn et al. (2012), por su parte, subrayan la importancia del “compromiso personal, el diálogo profesional y los vehículos colaborativos para sustentar la práctica compartida en pro de metas comunes” (49).

Un artículo de Kimiloglu et al. (2012) discute cómo la investigación colaborativa, definida como trabajo de equipo, conocimiento y experiencia compartida o comunicación continua, ha mostrado tener ventajas tales como la visibilidad y el reconocimiento, así como el mayor acceso a recursos. Las personas investigadoras por ellos encuestadas se han mostrado muy favorables a la mediación tecnológica para la investigación colaborativa, apoyando la incorporación de todos aquellos instrumentos que amplifiquen la comunicación entre las partes y potencien la colaboración. Estos recursos son ampliamente accesibles, tal y como lo muestra Brody (2015), quien identifica categorías de herramientas virtuales de colaboración para la investigación, con atención a insumos de bajo costo o acceso gratuito. Entre ellas, refiere recursos para la recolección de datos, comunicación, gerencia de proyectos, lluvia colaborativa de ideas, compartir referencias y documentos, crear contenidos compartidos, así como páginas web para conocer a potenciales personas colaboradoras. La autora sugiere la implementación de protocolos para la mejor marcha de las interacciones en línea, así como la articulación de formas de apoyo y trabajo con bibliotecas.

La demostrada complejidad del trabajo de articulación investigativa, en su modalidad colaborativa o de coautoría, no es reconocida por el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente de la Universidad de Costa Rica. Al contrario, el concepto de trabajo investigativo como ejercicio colaborativo es completamente invisibilizado por la normativa vigente: este castiga el trabajo en equipo dado que puntúa únicamente la obra, distribuyendo el puntaje a ella asignado entre todas las personas participantes. De esta manera, a mayor número de personas participantes, menor será el puntaje reconocido a cada investigador o investigadora.

Esta disposición reglamentaria merece problematizarse dado que es común, en algunas áreas del conocimiento, que la investigación colaborativa integre el trabajo de un número significativo de personas. Por lo demás, a partir de un estudio sobre coautoría en las humanidades en contexto estadounidense, Burroughs (2017) sugiere que cuánto más alto el rango académico y más extensa la experiencia de la persona investigadora, esta tiende a buscar más alianzas en investigación colaborativa y coautoría. El prestigio en el ámbito universitario, de esta forma, se encuentra vinculado con la colaboración entre pares en el trabajo investigativo. Finalmente, debe añadirse el criterio de que la investigación colaborativa tiene valor intrínseco en cuanto tal (Kimiloglu et al. 2012).

6. Sobre el factor de impacto (FI)

Como apunta Gordillo Alfonso (2017), “evaluar y medir la cantidad de contribuciones científicas es mucho más simple que ocuparse del contenido de las mismas” (59). Un riesgo derivado de lo anterior consiste en sobrevalorar los indicadores cuantitativos, como la indexación. Taberner (2018) enfatiza que “la indexación de las publicaciones periódicas no puede ser el único criterio de validación de un texto académico, ya que de este modo solo se evalúa el impacto numérico y la visibilidad internacional de la revista, y no el contenido de los artículos” (96-7). Alfonso y Sanchís (2015) señalan no obstante que el factor de impacto (FI), también llamado índice de impacto,

(...) ha sido la fuente de referencia más utilizada en las últimas 5 décadas para el análisis de las citaciones (...). Se calcula analizando el número de citas recibidas por una revista durante un año determinado ... de cualquier artículo publicado por dicha revista en los 2 años precedentes (numerador), dividido por el número total de artículos “citables” publicados por dicha revista en esos mismos 2 años previos (denominador) (266)¹⁰.

Con base en un escrutinio del FI en revistas el área de medicina, Gonzalo Sanz (1995) señala que las revistas de los índices más elevados

son las que publican artículos de revisión. Es decir, artículos que no corresponden a la investigación propia de sus autores. En cambio, excelentes revistas que publican contribuciones originales tienen un índice de impacto 5-6 veces menor. Es lógico que así suceda puesto que un artículo de revisión, al poner al día un tema de investigación, es leído por muchos más científicos que un trabajo original el cual sólo habla de un punto muy concreto. Es justa esa puntuación para la revista, pero no para el autor: se le atribuyen 44 ó 37 puntos, cuando no ha aportado nada original (185).

Sarthou (2015) citando a Guédon (2011) advierte, mediante el ejemplo de Thomson Scientific, que las empresas que proporcionan medios aparentemente útiles para analizar las publicaciones lo hacen según términos derivados de su propio plan de negocios. De esta forma, aunque el FI se defina por cálculo, no tiene capacidad de clasificar “todas las facetas de la ciencia en sus propios términos de apropiación” (81). La autora desglosa factores tanto sociológicos como estadísticos que determinan el FI. Los primeros incluyen el área temática, el tipo de artículos publicados –si son cortos o completos, propuestas originales o revisiones de literatura, así como el número de personas autoras por cada

¹⁰ Para una explicación detallada del FI, más allá de la fórmula con que se calcula, véase Eisman, Mas y Barragán (2015).

trabajo. Los factores estadísticos contemplan: el número de artículos publicados anualmente (tamaño de la revista), y el número de años (tamaño de la ventana de medición de la citación). Factores cruciales, de potencial impacto, son también la preferencia por ciertas bases de datos y las dinámicas de citación de cada disciplina.

Sarthou (2015) asimismo enumera factores que inciden directamente en la citación de un artículo, sesgando el FI: a) cuanto más se cite una publicación, más probabilidades hay de que sea nuevamente citada; b) coexisten diferentes dinámicas de citación, tanto entre disciplinas como al interior de estas; c) la frecuencia de aparición, accesibilidad, visibilidad, internacionalidad, impacto, calidad o prestigio de una revista; d) el tipo de artículo -de investigación, revisión, editorial, reseña, capítulo de libro o libros; e) la accesibilidad de la base de datos donde se encuentra la revista y f) el idioma.

Quizás el elemento más significativo, en lo referido a la procedencia geocultural de una publicación, sea el idioma. Las citaciones siguen un patrón de innegable sesgo lingüístico (Sarthou 2015): “[t]odas las revistas cuyo idioma no es el inglés se citan mucho menos que las que se publican en ese idioma” (Gonzalo Sanz 1995, 85), a pesar de que sean de indiscutible calidad y relevancia científica. Esto sucede, indica Sarthou (2015), con mayor frecuencia en las ciencias sociales y las ingenierías. No obstante, un ejemplo clásico de esta brecha se deriva de las ciencias médicas donde, a nivel mundial, tres artículos escritos en inglés han sido citados más de 100.000 veces cada uno. En contraposición, el artículo más citado en español sumaba 561 citaciones (López, et al. 2016).

En el contexto de países de habla no inglesa, el culto por el FI implica renunciar al propio idioma (Alfonso y Sanchís 2015). Para Gonzalo Sanz (1995) este sesgo lingüístico se constituye en mecanismo de colonización idiomática. Aunque a priori pueda parecer un criterio de valoración objetivo (Gonzalo Sanz 1995), hay consenso en cuanto a que el FI es un indicador “obsoleto, manipulable, representativo del culto a lo cuantificable, lastrado por la lentitud de los procesos editoriales, que no se hace cargo de la disparidad entre el impacto científico y la relevancia social, ni es representativo de la calidad o el mérito de una publicación científica” (Fernández et al., 2011, 247). Como si fuera poco, al procurar la publicación en revistas internacionales con FI altos, en detrimento de las “revistas cercanas disciplinar y geográficamente”, personas investigadoras priorizan el mérito curricular sobre la utilidad del conocimiento, impidiendo que “revierta sobre los ciudadanos el beneficio de una investigación financiada con sus impuestos” (Ibid.)

En vista de lo anterior, los *Diez Principios del Manifiesto de Leiden* (Hicks et al., 2015) constituyen una propuesta “de buenas prácticas en evaluación basada en indicadores métricos para que

los investigadores puedan pedir cuentas a los evaluadores, y para que los evaluadores puedan pedir cuentas a los indicadores” (277), a saber:

1. La evaluación cuantitativa tiene que apoyar la valoración cualitativa por expertos.

2. El desempeño debe ser medido de acuerdo con la misión de investigación de la persona investigadora, grupo de trabajo o institución, sea que se trate de avanzar conocimiento académico o de abordar problemas sociales. Se debe tomar en cuenta también el contexto socioeconómico y cultural de estos agentes. Por ejemplo, la evaluación puede basarse en “méritos relevantes para la industria, el desarrollo de políticas, o para los ciudadanos en general, en vez de méritos basados en nociones académicas de excelencia” (Hicks et al. 2015, 277).

3. La excelencia en investigación de relevancia local debe ser protegida, de manera que no se minusvaloren las publicaciones en idiomas que no sean el inglés, y que abordan problemáticas específicas de contextos nacionales y culturales.

4. Los procesos de recopilación y análisis de datos deben ser abiertos, transparentes y simples.

5. Los datos y análisis deben estar abiertos a verificación por las personas evaluadas, ya sea mediante la verificación, o la auditoría.

6. Las diferencias en las prácticas de publicación y citación entre campos científicos deben tenerse en cuenta. Por ejemplo, tomar en cuenta que en Humanidades y Ciencias Sociales se recurre con mayor frecuencia a escribir libros y presentar conferencias.

7. La evaluación individual de personas investigadoras debe basarse en la valoración cualitativa de su portafolio de investigación.

8. Debe evitarse la concreción impropia y la falsa precisión.

9. Deben reconocerse los efectos sistémicos de la evaluación y los indicadores. Es decir, se deben anticipar cómo los indicadores “cambian el sistema científico a través de los incentivos que establecen” (Hicks et al. 2015, 280).

10. Los indicadores deben ser examinados y actualizados periódicamente, ya que “[m]edidas que fueron útiles en su día pasan a ser inadecuadas y nuevos indicadores aparecen” (Hicks et al. 2015, 280).

Este decálogo puede servirnos como punto de partida para la problematización de juicios a menudo tomados por evidentes, que acaban plasmándose en reglamentos. La dimensión prescriptiva de los indicadores, y su consecuente capacidad de cambiar el sistema científico, deben asumirse con seriedad: la Universidad de Costa Rica, a través de sus criterios para la atribución de puntaje a la

producción académica, marca una pauta a seguir. Sumado a esto, las reflexiones en torno a la evaluación tradicional y la evaluación auténtica (Vallejo y Molina 2014) invitan a repensar la pertinencia del recurso a criterios generalizados a través de distintos campos científicos, que valoran la contribución académica de cada persona en función de una escala única, sin reparar en el contexto.

Para agregar consideraciones acerca de posibles afectaciones del Reglamento a los derechos de las personas académicas se hace referencia aquí, finalmente, a cartas o notas cuya autoría corresponde a docentes de la Universidad de Costa Rica. Molina plantea que estas han cuestionado las actuales disposiciones de Régimen Académico por incurrir “en la violación de derechos constitucionales, como recientemente lo ha constatado la Defensoría de los Habitantes” (La Nación, 28 de julio de 2017), alegando asimismo que no se puede obrar dentro de la arbitrariedad y eliminar así estímulos al esfuerzo docente en torno a la investigación y producción académica

7. Conclusión en clave decolonial

La contribución fundamental de este ensayo es la de problematizar la evaluación de los materiales presentados por las personas docentes a la Comisión de Régimen Académico de la Universidad de Costa Rica, en relación con la normativa existente. Una de las preguntas clave que se desprende de lo hasta aquí desarrollado tiene que ver con la necesidad de asumirnos, actuar, y valorar nuestro trabajo académico a partir de coordenadas que nos sitúan en la *periferia de la ciencia* (Sarhou 2015). En efecto, es pertinente remitirse al entramado económico-académico que estructura la internacionalización de las universidades en Latinoamérica, sobre la cual D’Antoni Fattori (2013) advierte al inicio de este artículo, para entender en clave decolonial por qué evaluamos la producción académica de nuestros pares bajo criterios concebidos en países industrializados –donde, dicho sea de paso, es común que nuestro personal docente realice estudios de alguna índole. Estos criterios importados se aplican casi literalmente en nuestras instituciones, y con la misma determinación que en los contextos de los que provienen.

La imposición de una manera de ser fundada en el ideal del individuo blanco, europeo o norteamericano anglosajón “desarrollado”, como principio organizador de la validación del conocimiento en la tradición académica hegemónica, puede ser interpretada bajo lo que Rosabal-Coto (2016) denomina la *recolonización desde dentro*. Esta ocurre cuando se reproducen estructuras de control colonial al interior de la educación costarricense, orientando la organización de actores y discursos hacia la superación de “carencias” que entorpecen el devenir Blanco de quienes toma por sus sujetos. Este término permite evidenciar que, desde los centros que administran la academia, se

impone una visión de mundo, ciencia y conocimiento proveniente de contextos euroamericanos, que debemos imitar a toda costa para transitar el camino de la civilización y el desarrollo. De no hacerlo, la academia y su quehacer pierden legitimidad y validez ante esta visión hegemónica, y de cara a la coyuntura económica que la sostiene. Resulta fundamental, por lo tanto, posicionar una visión descolonizadora sobre nuestro quehacer académico.

Para D' Antoni Fattori (2013) el:

(...) trabajo que se tiene por hacer en América Latina a través de la descolonización es un planteamiento político de construcción que trasciende lo crítico y desemboca en sostener críticamente un pensamiento “otro”: como educadores y educadoras será necesario cambiar el modo de construirse, el desde dónde de la construcción de sí, entrando a una dimensión “civilizatoria” de la pedagogía, luchando contra el colonialismo con las armas de la interculturalidad (23).

A su vez, Sarthou (2015) enfatiza la necesidad

“(...) de reforzar el rol político de la evaluación de la ciencia académica, en el sentido de vincular los propósitos de una institución con el lugar ocupado por la evaluación en el proceso de alcanzar dichos objetivos. Debe entenderse la evaluación, y también los criterios, los procedimientos y los participantes, como elementos centrales de la política científica y tecnológica, y no como instancias auxiliares” (84).

Es urgente entender que la acción evaluadora, que la Comisión de Régimen Académico cumple, debe sustentarse en una propuesta de universidad pública autónoma. En resumidas cuentas, la propuesta evaluativa propenderá ya sea a un modelo de universidad enfocada en la venta servicios, o una orientada al bien común: cualquier disposición que se asuma, sin apostar por una de estas perspectivas, está destinada a la imprecisión, y por tanto producirá resultados insatisfactorios.

Entre los aspectos que este artículo pretende problematizar, emerge el perjuicio a la coautoría, contenido en las disposiciones del Reglamento de la Comisión de Régimen Académico. El castigo a la coautoría entra en contradicción con el interés por trabajar de manera colaborativa, que crece en función del grado académico y la antigüedad de la persona investigadora (Burroghs 2017). Asimismo, ignora la reconocibilidad y visibilidad aumentada que esta modalidad de trabajo implica (Kimiloglu et al. 2012).

El Factor de Impacto, o FI, es otro criterio de evaluación cuyas implicaciones merecen ser discutidas. El uso de este parámetro en el contexto costarricense puede conllevar un sesgo colonialista, al sobreestimar la relevancia del trabajo académico publicado en inglés. El cálculo del FI supone que

los materiales publicados en español, o que provienen de revistas locales, sean automáticamente menospreciados al presentarse para su evaluación, en comparación con producciones en idiomas extranjeros, provenientes de revistas consideradas de alto impacto, o de universidades que lideran los ranking. Este sería el caso inclusive cuando los artículos publicados en español se ocupan de problemas locales, apartándose de las “grandes preguntas”, o las mismas tradiciones disciplinarias.

Recientemente, el debate sobre el factor de impacto en las revistas científicas ha tratado de develar su carácter político: Zusman (2021) vincula la nueva manera de evaluar el desempeño de las personas investigadoras desde los años noventa, a través de la producción en revistas académicas, coincidió con fenómenos de globalización en el neoliberalismo. Zusman reconoce además que la lengua franca en estas revistas ha sido el inglés, en menoscabo de otros idiomas.

A su vez, Salamanca (2022) reconoce que los criterios para atribuir méritos a una revista han cambiado e insiste en decir que el índice bibliométrico, que examina cuantitativamente cuántas veces han sido citados los artículos de la revista en los dos años anteriores, puede que evidencie la circulación de un artículo dado, pero no directamente su calidad.

En la Universidad de Costa Rica el factor de impacto no es un elemento central, en términos reglamentarios, para determinar la puntuación de un artículo presentado en el Régimen Académico, sin embargo esta reflexión acerca del mismo FI muestra como en el tiempo y una determinada orientación política ha influido en las revistas científicas y en el mundo académico

Uno de los elementos centrales a la labor de evaluación, atendiendo a su carácter prescriptivo, debería ser la búsqueda de soluciones atinentes a nuestro contexto. Iniciamos este artículo con una reflexión en escala macro sobre el trabajo de evaluación. En este punto, no obstante, resulta necesario situar la discusión en la complejidad del contexto específico de nuestra universidad: leer en ella las coordenadas del qué, cómo, y para qué evaluar.

Si los criterios establecidos reglamentariamente de originalidad, trascendencia, relevancia y complejidad no se encuentran todos suficientemente estudiados en calidad de constructos que expliquen su significado más allá de un empleo semántico, superficial para el uso al que están destinados, será preciso entonces empezar por investigar y aclarar teóricamente lo presentado por el Reglamento.

8. Recomendaciones

Complejidad, trascendencia, originalidad/creatividad y relevancia, en tanto criterios de evaluación establecidos en el artículo 42 del Reglamento, son insuficientes para una valoración seria

y contextualizada del trabajo docente. Es recomendable que el Reglamento incorpore criterios que reconozcan la construcción colectiva, interdisciplinaria, transdisciplinaria e internacional del conocimiento, así como las particularidades de cada disciplina y problema de investigación.

Proponemos que se tome en cuenta la relación, señalada por Burroughs (2017), entre rango académico/experiencia docente y búsqueda de alianzas en coautoría/colaboración en la investigación. Consideramos que las unidades académicas podrían incentivar estas prácticas en el personal académico más joven, incorporándolas a los criterios de selección y reclutamiento, para fomentar su reproducción en los contextos de trabajo.

Finalmente, esperamos que desde las más altas jerarquías universitarias se puedan tomar en consideración los cuestionamientos globales en torno a los modelos de universidad, y la finalidad política de las orientaciones de acuerdo a las cuales, desde el ámbito internacional, se quiere organizar el trabajo en la Universidad. Esta reflexión atañe especialmente a la universidad pública, extendiéndose a sus facetas reglamentarias y aparentemente 'técnicas'.

Desde la mirada decolonial/intercultural leemos una tendencia preocupante a legitimar las preguntas investigativas en función de su importancia en contextos académicos y científicos foráneos. Proponemos por lo tanto superar la imposición de un ideal de una persona investigadora, quizás desde una academia de orientación neoliberal y corporativa, cimentada en los ideales de civilización y el progreso. Juzgar un quehacer laborioso y complejo debe implicar tomar en cuenta sus múltiples contextos, problemas, y metodologías, ya que su fin último es el beneficio en diferentes áreas de la vida social.

Referencias

Ackerman, Mario, Francisco Ferrer, Roxana Piña y Horacio Rosatti. 2012. Diccionario jurídico. Argentina: Editorial Rubinzal Culzoni.

Alfonso, Fernando y Juan Sanchís. 2015. «Excelencia editorial y científica de las revistas biomédicas: ¿está todo en el factor de impacto?». Archivos de Cardiología de México 85 (octubre-diciembre): 265-9. <https://doi.org/10.1016/j.acmx.2015.10.001>

Brody, Stacy .2017. «Web -based tools for collaborative research». *Library Hi Tech News* 34: pp.8 -19, <https://doi.org/10.1108/LHTN -08 -2017 -0062>

Bonnet, Marcela y Daniela González. 2016. «La escritura científica en las disciplinas: análisis del metadiscurso interpersonal en artículos científicos de química, biología y filosofía». *Signo y Pensamiento* 35 (julio-diciembre): 16-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86049512001>

- Burroughs, Jennie. 2017. «No Uniform Culture: Patterns of Collaborative Research in the Humanities». *Libraries and the Academy* 17 (julio). 507-527. <https://muse.jhu.edu/article/664310>
- Caamaño, Carmen. 2018. «Sensibilización sobre la equidad de género, conflicto y políticas de equidad e inclusión en la Universidad-Empresa: El caso de la Universidad de Costa Rica». Coordinado por María José García Oramas. Costa Rica: Instituto de Investigaciones Sociales. <https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/handle/123456789/430>
- Caamaño, Carmen y Flory Chacón. 2017. Internacionalización neoliberal de la Educación Superior Pública. Transformación educativa, sustentabilidad y prácticas emancipatorias. *En Transformación educativa, sustentabilidad y prácticas emancipatorias*, copilado por Martha Nélide Ruiz, 283-299. México: Fronter Abierta. <https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/handle/123456789/355>
- Chacón Araya, Yamileth. 2005. «Una revisión crítica del concepto de creatividad». *Actualidades Investigativas en Educación* 5 (enero-junio): 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i1.9120>
- Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. 2008. Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente. San José: Universidad de Costa Rica. http://cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_docente.pdf
- Castro Salamanca, Ana Belén. 2022. «Calidad de una revista científica: mucho más que impacto.». *NURE investigación: Revista Científica de enfermería* 117: 1.
- D' Antoni, Maurizia. 2013. «Educación superior en Costa Rica: ¿Rankización y descolonización?». *Revista Electrónica Educare*, 17 (setiembre-diciembre): 21-40. <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.2>
- Delgado López, Emilio, Ismael Ràfols, Ernest Abadal. 2021. «Letter: A call for a radical change in research evaluation in Spain». *Profesional de la información* 30: 1-6. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.09>
- Delgado López, Emilio, Ismael Ràfols, Ernest Abadal. 2021. «Medidas insuficientes para un cambio en la evaluación de la investigación en España: glosando las nuevas directrices de la ANECA. RECERCA». *Revista de Pensament i Anàlisi* 27: 1-10. <https://doi.org/10.6035/recerca.6308>
- Denis Ávila, Dennis. 2016. «Diferencias morfométricas entre pichones hermanos en siete especies de garzas (Aves: Ardeidae) en la ciénaga de Birama, Cuba». *Revista Cubana de Ciencias Biológicas* 4 (3), 1-4.
- DORA. 2012. «Declaración de San Francisco sobre la evaluación de la investigación». <https://sfdora.org/read/>.

Eisman, María Eugenia, Beatriz Mas y Alejandro Barragán. 2015. «Nuevo reto: Factor de impacto». *Revista Española de Cirugía Ortopédica y Traumatología* 59 (enero-febrero) 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.recot.2014.12.002>

Endicott Thomas, Laurie. 2017. «En Peer Review, We Need More Natural Intelligence». http://nottrivialbook.com/2017/07/15/in-peer-review-we-need-more-natural-intelligence/?fbclid=IwAR0x-uFzRVYhOovcqOdgtxNZb5XTDPgKecu7D_JadKdPajMLKYyqB1N-YhI

Esparza, Javier, Mercedes Ferrando, Carmen Ferrándiz y María Dolores Prieto. 2015. «Índice de Creatividad Científica (IC): Originalidad y Calidad». https://www.researchgate.net/publication/324390148_Indice_de_Creatividad_Cientifica_IC_Originalidad_y_Calidad

Fernández Díaz, Elia, Esteban Gutiérrez y Lorea Fernández. 2015. «Una investigación colaborativa interuniversitaria para repensar un modelo docente comprometido con el cambio educativo». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 82: 143-15. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/5133504>

Fernández Sola, Cayetano, José Granero, José Manuel Hernández y Gabriel Aguilera. 2011. «Factor de impacto de revistas: ¿amenaza u oportunidad?» *Aquichan* 11 (diciembre): 245-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924373>

Franco López, Angeles, Javier Sanz y Jesús M Culebras. 2016. «Publicar en castellano, o en cualquier otro idioma que no sea inglés, negativo para el factor de impacto y citaciones». *Journal of Negative and no Positive Results* 1 (junio): 65-70. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.2016.1.2.1005>

González Gómez, Andrés. 2017. «El materialismo histórico contra el cientificismo». *El Basilisco: Revista de materialismo filosófico*. 5-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6156292>

Gonzalo Sanz, Luis María. (1995). «Índice de impacto. Pros y contras». *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*. 39: 184. <https://revistas.unav.edu/index.php/revista-de-medicina/article/view/8858/7833>

Gordillo Alonso, Adriana. 2017. «La escritura científica: una revisión temática». *Signo y Pensamiento* 36: 52-64. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86054913003.pdf>

Guerra Palmero, María José. 2018. «Universidades, neoliberalismo académico e igualdad de género». Coordinado por María José García Oramas. Costa Rica: Instituto de Investigaciones Sociales. <https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/handle/123456789/430>

Hicks, Diana, Paul Wouters, Ludo Waltman, Ismael Rafols y Sarah de Rijcke. 2015. «El Manifiesto de Leiden sobre indicadores de investigación». *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* 10 (mayo): 275-280. <https://doi.org/10.1038/520429a>

Jara Murillo, Carla Victoria. 2016. «Comunicación escrita». *Revistas de Artes y Letras* 32: 57-68. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/download/4110/3937/>

Kahn, Peter, Christos Petichakis y Lorraine Walsh. 2012. «Developing the capacity of researchers for collaborative working». *International Journal for Researcher Development* 3 (mayo): 49-63.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/17597511211278643/full/html?skipTracking=true>

Kimiloglu, Hande, Meltem Ozturan y Asli Sencer Erdem. 2012. «Collaborative research: opinions and information technology utilization potential». *Management Research Review* 35 (octubre): 1134-1152.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/01409171211281264/full/html>

López Cozar, Emilio, Ismael Rafols y Ernest Abadal. 2022. «Medidas insuficientes para un cambio en la evaluación de la investigación en España: glosando las nuevas directrices de la ANECA. RECERCA». *Revista de Pensament i Anàlisi* 27 (noviembre): 1-10. <https://doi.org/10.6035/recerca.6308>

Davies, Ceri, Angie Hart, Suna Eryigit, Anne Rathbone, Emily Gagnon, Lisa Buttery y Scott Denis. 2017. «Collaborative community research dissemination and networking: Experiences and challenges». *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement* 10 (junio): 298-312. <https://doi.org/10.5130/ijcre.v10i1.5436>

Moreno Fergusson, María Elisa. 2015. «Buenas prácticas en la publicación de artículos científicos». *Aquichan* 15 (abril-junio): 174-175. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972015000200001&script=sci_arttext&tlng=es

Naranjo, Sandra, Dory Luz González y Johanna Rodríguez. 2016. «El artículo científico: Los límites de la interpretación de un género textual». *Revista Republicana (marzo-agosto)*: 179-200. <http://dx.doi.org/10.21017/Rev.Repub.2016.v21.a17>

Rodríguez Arrocho, Wanda. 2010. «El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural». *Actualidades Investigativas en Educación* 10 (enero-abril): 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>

Rosabal Coto, Guillermo. 2016. *Music learning in Costa Rica: A postcolonial institutional ethnography*. San José, Costa Rica: Studia Musica 68

Rust, Roland. 2018. «Editorial: Reflexions on the review process». *International Journal of Research in Marketing* 35 (diciembre): 533-535.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167811618300491?via%3Dihub>

Silva Blanco, Lily Ariadna y Griselda Hernández Méndez. 2016. «Actitudes del profesorado de la Universidad Veracruzana hacia el Programa de Estímulos al Desempeño Académico». *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa volumen* (julio-diciembre): 96-108.
<https://revista.uclm.es/index.php/rdi/issue/view/26>

Sarthou, Nerina Fernanda. 2015. «Ejes de discusión en la evaluación de la ciencia: revisión por pares, bibliometría y pertinencia». *Revista de Estudios Sociales* 58 (enero-febrero): 76-86.
<http://dx.doi.org/10.7440/res58.2016.06>

Taberner, Rosa. 2018. «Métricas alternativas: Más allá del factor de impacto». *Actas Dermosifiliográficas* 109 (marzo): 95-7. <https://doi.org/10.1016/j.ad.2018.01.002>

Vallejo Ruiz, Mónica y Jesús Molina Saorín. 2014. «La evaluación auténtica de los procesos educativos». *Revista Iberoamericana de educación* 64 (noviembre-enero): 11-25.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>

Villagrán, Andrea y Paul Harris. 2009. «Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico». *Revista Chilena de Pediatría* 80 (enero-febrero): 70-78.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v80n1/art10.pdf>

Zusman, Perla. 2021. «Revistas científicas y Geometrías del poder». *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* 25.3.

