



Revista de Ciencias Sociales (Ve)  
ISSN: 1315-9518  
cclemenz@luz.ve  
Universidad del Zulia  
Venezuela

Gantman, Ernesto R.; Fernández Rodríguez, Carlos J.  
La profesión académica en Argentina y España y su productividad científica en ciencias sociales  
Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XIX, núm. 3, julio-septiembre, 2013, pp. 500-510  
Universidad del Zulia  
Maracaibo, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28028572012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

## La profesión académica en Argentina y España y su productividad científica en ciencias sociales

Gantman, Ernesto R.\*  
Fernández Rodríguez, Carlos J.\*\*

### Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las razones de las diferencias existentes entre España y Argentina en materia de productividad científica en ciencias sociales. La metodología de investigación utilizada es el análisis comparativo de casos, focalizado en la organización de la docencia universitaria en ambos países. Puede concluirse que la mayor productividad de España se debe a la institucionalización de la necesidad de publicar artículos en revista con referato como condición central para la permanencia en cargos de docencia universitaria, así como para progresar en la carrera académica. En contraste, el caso argentino evidencia otro panorama, en el cual la dedicación exclusiva a la docencia universitaria es una rareza, más que la norma en ciencias sociales, siendo además pocos los docentes que poseen formación doctoral.

**Palabras clave:** Productividad científica, universidades, ciencias sociales, Argentina, España.

### *The Academic Profession in Argentina and Spain and its Scientific Productivity in the Social Sciences*

### Abstract

The objective of this paper is to analyze why scientific productivity in the social sciences is much greater in Spain than in Argentina. The research method is comparative case studies with a focus on the organization of the academic profession in both countries. Conclusions are that the greater Spanish productivity is due largely to institutionalization of the “publish or perish” imperative as a central condition for permanence in professorial positions as well as progress in the academic career. In contrast, the Argentinean case shows a different panorama, in which full-time commitment to university teaching is rare rather than the norm in the social sciences, and few professors have a doctoral degree.

**Key words:** Scientific productivity, universities, social sciences, Argentina, Spain.

\* Doctor de la Universidad de Buenos Aires (Administración). Profesor titular, Universidad de Belgrano y Profesor adjunto regular, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Cs. Económicas. E-mail: egantman@economica.uba.ar.

\*\* Doctor en Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor contratado doctor, Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Sociología. E-mail: carlosfernández@uam.es.

Recibido: 12-11-07 • Aceptado: 13-03-19

## Introducción

Como se ha demostrado en trabajos comparativos sobre la producción científica en administración de Argentina y España (Fernández y Gantman, 2011), existen importantes diferencias en la productividad de ambos países. Este trabajo aporta evidencias respecto a que esto ocurre también en otras ciencias sociales y tiene por objetivo explicar estas diferencias de productividad a partir de las características básicas propias de la organización de la profesión académica.

El trabajo está estructurado del siguiente modo. En la primera sección, se presentan datos bibliométricos sobre la importante disparidad existente en la productividad científica en ciencias sociales de Argentina y España, con lo cual se documenta el problema empírico del estudio. A continuación, ambos casos nacionales se desarrollan en secciones separadas, lo que permite obtener un panorama de los aspectos principales que podrían explicar tales diferencias en materia de productividad. Luego, se realiza un análisis comparativo en el cual se discuten tres factores que dan cuenta de las diferencias de productividad académica. La conclusión cierra el trabajo resumiendo los principales hallazgos del estudio.

### 1. Diferencias de productividad académica en ciencias sociales entre Argentina y España

La forma más utilizada para medir la productividad científica es el número de artículos publicados en revistas científicas con referato indizadas en bases científicas internacionales. No obstante, se ha argumentado que dichas bases, como Scopus o el Social Sciences Citation Index (SSCI), representan inade-

cuadamente la publicación de artículos de investigadores que no se desempeñan en países de habla inglesa (Narvaez-Berthelemy y Russell, 2001; Sancho, 1992). Además, hay que señalar que la producción científica en ciencias sociales se difunde a través de otras vías como libros y capítulos de libros (Huang y Chang, 2008). Pero a pesar de dichas limitaciones, la producción de artículos es generalmente aceptada como un indicador bibliométrico relevante de la visibilidad de la producción científica en ciencias sociales, criterio que adoptamos en este trabajo para evaluar la productividad de los países estudiados.

A tal efecto, en la Tabla I presentamos datos bibliométricos comparativos tomados de la base internacional Scopus. Los artículos se atribuyen a un país si al menos un autor tiene afiliación institucional en el mismo, independientemente del número de coautores. El criterio de atribución, en consecuencia, no es la nacionalidad del autor, sino su geografía de afiliación, lo que permite evaluar la capacidad científica institucional de los países.

Es posible apreciar que España supera a Argentina en todas las disciplinas consideradas. Las series de tiempo para ambos países evidencian una tendencia creciente. España más que decuplica la producción argentina en economía, administración y psicología para el año 2010 en las series de SCOPUS. Esta diferencia es más que significativa. En el resto de las ciencias sociales, la producción española para 2010 es casi siete veces la Argentina.

En suma, podemos concluir que España tiene una productividad científica bastante superior a la de Argentina en ciencias sociales. Esta diferencia no se explica en términos del tamaño poblacional de ambos países porque, si bien España tiene mayor población que Argentina, no existe una gran diferencia demográfica. Quizás podría deberse al mayor ni-

**Tabla I. Producción de artículos en revistas indizadas en la base Scopus (2000-2010)**

Año	Argentina				España			
	Ciencias Sociales	Economía	Administración	Psicología	Ciencias Sociales	Economía	Administración	Psicología
2000	59	14	8	33	319	216	105	429
2001	78	24	12	16	384	244	156	311
2002	72	27	7	23	432	326	193	379
2003	76	38	12	27	551	405	276	386
2004	100	42	9	29	571	406	244	425
2005	88	36	13	40	679	424	368	492
2006	93	25	24	42	841	535	451	557
2007	156	30	15	43	1.042	617	518	607
2008	193	56	21	67	1.413	717	627	815
2009	307	60	38	84	1.959	760	745	864
2010	316	55	68	101	2.239	840	862	1.029

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SCIMAGO (2012).

Nota: La columna ciencias sociales comprende diversas disciplinas como antropología, arqueología, ciencias de la comunicación, demografía, educación, geografía, derecho, bibliotecología, lingüística, sociología, ciencias políticas, administración pública, etc.

vel de desarrollo económico de España, ya que el nivel de riqueza per cápita sí muestra una importante diferencia entre estos países: en el año 2009, Argentina tenía un PBI per cápita de 11.961 U\$A, expresado en PPP (*purchasing power parity* o poder de paridad de compra) en dólares constante del año 2005, y España tenía un nivel mayor al doble con 27.631 U\$A (Heston *et al.*, 2011). Indudablemente, esta diferencia en materia de desarrollo económico supone la existencia de mayores fondos disponibles para el sistema de educación superior, así como la posibilidad de condiciones salariales más favorables para los investigadores. Además, hay factores geopolíticos como la inserción de España en la Unión Europea, lo cual la obliga a someterse a estándares de calidad en educación superior

similares a los de otros países de la comunidad.

En cualquier caso, si factores macroeconómicos y macrosociales resultan relevantes para explicar diferencias de productividad científica deben tener incidencia concreta en los principales productores de conocimiento: los investigadores que mayoritariamente se desempeñan en instituciones universitarias públicas y privadas. En tal sentido, tales factores pueden entenderse como determinantes mediatos. Su influencia y los mecanismos explicativos concretos a partir de las cuales ésta es ejercida sugieren estudiar los factores contextuales más inmediatos, lo que invita a considerar los aspectos particulares de la profesión universitaria en ambos países, de los cuales nos ocuparemos en las próximas dos secciones.

## **2. España y la institucionalización del “publish or perish”**

A lo largo de las últimas dos décadas la producción de conocimiento en ciencias sociales en España ha experimentado un crecimiento muy significativo. Aunque la proporción de inversión en políticas públicas relacionadas con la educación ha sido menor que la de otros países europeos comparables, el esfuerzo parece haber proporcionado rendimientos muy positivos en términos de publicaciones internacionales en revistas indexadas en el SSCI de la *Web of Science* (WOS) (Fernández y Gantman, 2011).

Tras el desierto científico de la dictadura franquista, la puesta en marcha de políticas de investigación con un mínimo grado de coherencia y seriedad, tales como la Ley de la Ciencia de 1986 y sus instrumentos fundamentales (el Plan Nacional de I+D y la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva) y la creación de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora en 1989, mostró el interés de los gobiernos democráticos por incorporar al país a la Unión Europea, no sólo en términos comerciales sino también de calidad científica (Jiménez *et al.*, 2003).

Por otra parte, la Ley de Reforma Universitaria significó una transformación de las categorías docentes del franquismo, que coincidió con una expansión del número de universidades. Poco a poco y pese a las deficiencias en la financiación (el porcentaje del PIB dedicado a I+D es uno de los más bajos de Europa), los autores españoles, particularmente en las universidades públicas, comenzaron a publicar de manera más frecuente sus trabajos en revistas internacionales y en inglés (Polo y de las Heras, 2008).

En las ciencias sociales, los resultados fueron sin embargo poco llamativos hasta la

aprobación en diciembre de 2001 de la Ley de Ordenación Universitaria (LOU), que pretendía proporcionar un impulso a la internacionalización de la actividad investigadora, estrategia central desde mediados de la década de los ochenta para la mayoría de las universidades mundiales (Bartell, 2003). Esta nueva ley significó también una relevante transformación de las categorías docentes existentes. Todo esto tendrá un impacto profundo en el sistema de producción de conocimiento científico.

La LOU propuso un cambio importante en la composición del profesorado universitario. Las categorías funcionariales (catedrático y profesor titular) se mantuvieron pero se reformó el cuerpo de los contratados, profesores con un contrato laboral que no forman parte de la administración del Estado. Las figuras más relevantes creadas son tres. En primer lugar, la de profesor ayudante, al que se le reconoce poca carga docente de forma que pueda concentrarse en la finalización de su tesis doctoral. La siguiente figura es la del profesor ayudante doctor, con condiciones laborales similares a las de los ayudantes aunque un salario más elevado y mayor carga docente. Los candidatos a este contrato deben ser doctores y, lo que es más importante, estar acreditados para dicha figura. Finalmente, los profesores contratados doctores, que disfrutan de un contrato de carácter fijo o permanente bajo la ordenación laboral común. Como en el caso de los ayudantes doctores, también deben estar acreditados.

Se recogen además en la ley y en sus reformas posteriores otras figuras adicionales que no requieren acreditación: los profesores asociados, docentes cuya fuente de ingresos principal se encuentra en un ámbito ajeno a la universidad y cuya retribución monetaria es menor; y otras figuras de menor importancia, como los profesores colabora-

dores o visitantes. Finalmente, la ley estipula que los profesores de universidades privadas deben ser también acreditados, extendiendo la lógica del sistema a las instituciones del sector privado.

El concepto de acreditación (que se extiende también a las figuras de titular y catedrático) resulta central en la arquitectura del sistema de promoción y carrera universitaria. La filosofía se resume de la siguiente forma: si un profesor no ha sido acreditado no puede ni siquiera presentarse a las convocatorias de plazas de profesor universitario, organizadas sobre criterios de concurrencia competitiva. Esto supone un filtro que persigue evitar problemas de nepotismo y favoritismo hacia candidatos determinados.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), creada en 2002 por la LOU, es la institución que se ocupa a partir de entonces de la acreditación, realizando un trabajo ingente de evaluación tanto de la calidad de los distintos títulos universitarios (grado, máster, etc.) como, y esto es lo más relevante para nuestro análisis, de los currículos de profesores de cara a su posible acreditación a las figuras correspondientes. La ANECA con sus evaluaciones ha generado un enorme malestar entre el profesorado (de la Oliva, 2003) por la opacidad en sus criterios de evaluación, las excesivas exigencias en relación a las publicaciones (tomando los artículos de la WOS como uno de los criterios básicos) y la extraordinaria burocracia que ha generado, al obligar a los evaluados a proporcionar una exhaustiva documentación.

La necesidad de estar acreditado para poder acceder no sólo a la promoción académica sino a contratos de trabajo que permitan una cierta estabilidad económica ha generado una dinámica nueva, encaminada a enfocar los esfuerzos de los docentes hacia la produc-

tividad (sobre todo en términos de publicación de artículos en revistas indexadas en las bases de datos de la WOS, como publicaciones más valoradas). Se desarrolla así una mentalidad de tipo *publish or perish*, sobre todo en la universidad pública.

Los resultados de esta mentalidad parecen no admitir contestación. Por ejemplo, los datos de la WOS arrojan que en el período 2003-2011 el país generó, en los campos de *Management & Business*, más del doble de producción total que en todos los años anteriores (752 artículos frente a 314). En el resto de ciencias sociales la evolución ha sido muy similar, doblando o incluso cuadruplicando las cifras anteriores. Estos datos permitir sostener que la LOU ha ejercido una influencia significativa en la productividad científica.

Pese a las estadísticas y a informes que tratan de justificar el éxito del sistema, éste no se haya exento de críticas y problemas. El énfasis se ha puesto más en la investigación que en la calidad docente. La querencia de la ANECA por las revistas internacionales ha determinado que las carreras académicas se construyan sobre estos formatos y no sobre los libros o las revistas nacionales no indexadas (Masip 2011; Soriano 2008), en lo que se ha dado en llamar *Efecto ANECA*. La generación de esta mentalidad *publish or perish* ha causado un extraordinario estrés y angustia entre los investigadores con un aumento de los tiempos de trabajo y las exigencias, tanto a nivel curricular como burocrático.

Paradójicamente, en muchos casos, los más afectados han sido los jóvenes investigadores, que no se juegan tanto la mejora del contrato o del salario como directamente sus ingresos cotidianos, estando sometidos a elevadas demandas aunque en la mayoría de los casos ni siquiera tengan la capacidad de acceder a financiación para investigar. Además, en

ciertas ocasiones, son juzgados por catedráticos de otra generación que, por las diferentes trayectorias de acceso, pueden bien carecer de publicación internacional alguna.

Por último, cabe señalar que desde algunos campos del conocimiento se ha criticado este sistema de evaluación por estar construido con el espejo puesto en el modelo de investigación de las ciencias naturales, pues áreas como el derecho o las humanidades cuentan con un marco de institucionalización del conocimiento muy diferente (De la Oliva, 2003). Sin embargo, más allá de críticas y aspectos negativos, lo que resulta central para nuestro estudio es que la institucionalización del *publish or perish* está claramente asociada a un aumento en la productividad científica del país, tal como se evidencia en las bases científicas internacionales.

### **3. Argentina y la débil institucionalización de la docencia universitaria**

A diferencia del caso español, los docentes universitarios en Argentina no están sometidos a severos regímenes de evaluación con demandas superlativas en términos de publicaciones en las más prestigiosas revistas internacionales. Las pautas de desempeño y desarrollo de carrera para la docencia universitaria difieren según se trate de universidades públicas y privadas, pero en esta sección nos ocuparemos básicamente de las instituciones públicas, que concentran la gran mayoría de los docentes universitarios.

El aspecto que resulta central en el análisis de la situación de los docentes universitarios argentinos es la existencia de un gran número de posiciones de tiempo parcial (generalización que también es válida para los docentes de las universidades privadas de mayor ta-

maño). Esto, ciertamente, es más significativo en aquellas áreas del conocimiento de tipo profesional (ingeniería, derecho, arquitectura, medicina, ciencias económicas), donde la mayor parte de los ingresos de los docentes proviene del ejercicio de la profesión y la docencia es algo que desarrollan más por motivos vocacionales que pecuniarios. No obstante, se reconoce que poseer antecedentes académicos en investigación es algo positivamente valorado como forma de capital simbólico que repercute en términos de prestigio y, por lo tanto, puede tener un efecto positivo en la carrera profesional de los docentes.

Según la información más reciente disponible, en 2009 del total de posiciones docentes en universidades públicas (146.983), sólo un 13% (19.461) correspondían a posiciones de dedicación exclusiva (Ministerio de Educación de la República Argentina 2010). Una apertura más detallada de la extensión de la docencia full time en universidades nacionales puede apreciarse con datos de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la institución más importante y de mayor tamaño del país. Los datos del censo docente 2004 (el último sobre el cual encontramos información disponible) indican que menos del 10% de los 37.242 docentes censados tenía dedicación exclusiva (UBA 2005). Además, cabe señalar también que un número importante de docentes universitarios, especialmente aquellos que recién se inician en la carrera, no recibe remuneración alguna por su trabajo, sino que lo realiza ad honorem (12.988, es decir un 34.87% del total de docentes).

Como ya señalamos, este problema se aprecia más en las unidades académicas en donde se enseñan carreras profesionales. En la Facultad de Ciencias Económicas, sobre 2669 docentes, sólo figuraban 48 con dedicación exclusiva. En la Facultad de Ciencias Socia-

les, el número de docentes con dedicación exclusiva era algo mayor: 100 sobre un total de 2380 docentes. Estos son claros indicadores de la baja institucionalización de la docencia universitaria como profesión, entendiendo por tal la idea de que el docente universitario hace de la docencia su principal actividad y fuente de ingresos. Las remuneraciones de los docentes con dedicaciones semiexclusiva o parcial (equivalentes a una carga de trabajo semanal de 20 y 10 horas, respectivamente) hacen que sea necesario complementar la docencia con la actividad profesional propia de la disciplina científica de especialización. El tiempo libre para dedicarse a la investigación resulta, por lo tanto, muy reducido.

Los pocos docentes que tienen dedicación exclusiva o semi-exclusiva en universidades públicas están sujetos a regímenes de evaluación propios de cada unidad académica, no existiendo un régimen nacional unificado al respecto. Sin embargo, el Ministerio de Educación de la Nación ha procurado estimular la producción científica mediante la creación de un régimen de incentivos a la investigación, establecido mediante el Decreto 2427 del año 1993, que posibilita incrementar la remuneración a aquellos docentes que se dedican a investigar y que han sido previamente sujetos a un proceso de evaluación y categorización.

Por otra parte, existe un núcleo de docentes universitarios que conforman la carrera de investigador científico del CONICET (Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica), que tienen sede institucional tanto en instituciones públicas como privadas, y que se benefician de un régimen de estabilidad laboral. Para ellos, sí existe un régimen de acceso y categorización, ya que deben someterse a un estricto proceso de selección, así como a evaluaciones permanentes para ascender de categoría en el escalafón.

En síntesis, pese a las iniciativas del Ministerio de Educación y a la carrera de investigador científico del CONICET, Argentina no ha logrado condiciones que posibiliten una efectiva institucionalización de la docencia universitaria. En tal contexto, los problemas endémicos de financiamiento de la educación superior parecen ser el principal obstáculo a la efectiva institucionalización de la profesión docente en dicho sector, ya que las posiciones de dedicación exclusiva constituyen una proporción muy minoritaria sobre el total de cargos docentes en el sistema universitario.

#### **4. Análisis comparativo**

La precedente presentación de estos dos casos nacionales permite apreciar que la docencia universitaria en ambos países evidencia distintas trayectorias de institucionalización, las cuales se asocian a distintos modos de regulación de la profesión. A efectos comparativos, es necesario identificar factores que permitan establecer mecanismos explicativos que vinculen diferencias en términos de la organización de la profesión académica con diferencias en la productividad científica en ciencias sociales. En este sentido, tres factores propios de la organización de la profesión académica nos parecen relevantes como determinantes de la productividad científica. Los mismos permiten plantear tres hipótesis o proposiciones generales: 1) la existencia de un sistema de evaluación de desempeño por producción influye positivamente en el nivel de productividad científica, 2) el nivel de formación de los profesores universitarios tiene efecto positivo en su productividad científica y 3) la mayor dedicación horaria a la profesión universitaria favorece la productividad científica. A continuación, discutiremos estas proposiciones.

Respecto a la primera proposición, creemos que la existencia de un proceso de evaluación o acreditación para acceder a posiciones en docencia universitaria o validar su desempeño en el ejercicio de la docencia e investigación es un elemento central para incentivar la productividad científica. Si no existe evaluación periódica de desempeño y aspectos tales como la permanencia en el cargo o la promoción en la jerarquía de la carrera docente se basan exclusivamente en la antigüedad u otros criterios no meritocráticos que ignoren la producción científica, no puede esperarse un nivel adecuado de generación de conocimiento.

En España, se ha implementado en los últimos años un régimen de corte productivista de amplio alcance. Es obvio que poner énfasis en la productividad como elemento propio de las obligaciones del profesor universitario puede tener consecuencias indeseables, tales como un mayor estrés para los docentes, e incluso promover la cantidad y no la calidad en la generación de conocimiento en ciencias sociales. Sin embargo, pese a estos problemas, resulta claro cuál es el tipo de resultados concretos que esta política ha procurado estimular en el caso español, que se alinea con políticas de evaluación similares implementadas en otros países europeos. En Argentina, si bien existen sistemas de evaluación de desempeño propios de cada universidad y un proceso de acreditación por pares para acceder a un incremento en la remuneración por la dedicación a la investigación, no existe un sistema generalizado para todos los docentes universitarios. Generar conocimiento es deseable, pero esto no parece una política central del sistema de educación superior. Puede concluirse que los sistemas de evaluación, al menos en los casos estudiados, contribuyen a explicar las diferencias detectadas.

En relación a la segunda proposición, consideramos que la realización de trabajos académicos acordes con los criterios propios de las revistas especializadas con referato supone el manejo adecuado de un conjunto de reglas que definen el “estado del arte” en una disciplina particular. Dichas reglas son objeto de un aprendizaje a través del cual se adquiere un saber disciplinar específico. En materia de investigación, el criterio de “profesionalización” es haber podido concluir estudios doctorales mediante la realización de un trabajo de tesis evaluado por pares académicos. Es lógico esperar que quienes tienen un mejor dominio de técnicas de investigación y probada experiencia en el tema, lo cual se certifica precisamente mediante el otorgamiento de un grado doctoral, tendrán mayor capacidad para producir conocimiento y desarrollar una carrera más productiva. Este razonamiento está en la base del comportamiento de las instituciones de educación superior de mayor prestigio que recién consideran a un candidato apto para aspirar a un puesto de profesor tras la obtención de su doctorado (las tareas en un rol subordinado de ayudante de cátedra o investigación se consideran sólo un entrenamiento a tal fin).

En el caso argentino, poseer un doctorado es evaluado favorablemente en los concursos para acceder a un puesto de profesor universitario, pero no constituye un requisito *sine qua non*. Al respecto, cabe señalar que sólo el 8.4% del total de docentes universitarios poseía título de doctorado en universidades nacionales argentinas (Ministerio de Educación de la República Argentina 2010). Entre otras cosas, esto puede explicarse por el hecho de que los estudios de nivel doctoral en dicho país, si bien tienen cierta antigüedad (Barsky 1997), no alcanzaron un desarrollo relevante hasta hace muy poco.

La posesión de un grado doctoral sólo resulta un requisito fundamental para el ingreso a

la carrera científica en el CONICET. En cambio, en España, donde la oferta de programas doctorales está ampliamente extendida, este título superior es un requisito central para aspirar a la docencia universitaria tal cual surge de la LOU (aunque como hemos señalado existe también la figura del profesor asociado para la cual no se prevé este requisito). En suma, la mayor proporción de doctores en las plantas de docentes universitarios es un factor que contribuye a explicar la gran diferencia de productividad científica española respecto a la argentina.

El tema del grado doctoral se vincula estrechamente al determinante de nuestra tercera proposición: el nivel de dedicación full-time a la docencia. En efecto, si no hay una profesión académica *full-time*, que incluya la investigación como una de sus funciones básicas, no resulta muy conveniente formar doctores en tanto título habilitante para algo, ya que para el mero ejercicio de profesiones liberales es suficiente contar con un título de grado.

El elemento central que define a la docencia universitaria como profesión (a diferencia de ocupación o vocación) es la dedicación plena. La principal o más relevante fuente de ingresos continua para un docente universitario debe ser la docencia para que podamos considerarla como una profesión. Y esta noción de profesión académica es vital para la productividad científica y para la misma institucionalización de disciplina científicas. En este sentido, resulta pertinente la argumentación de Shils (1980), quien sostiene que la institucionalización de una disciplina ocurre cuando, además de aspectos tales como la creación de un circuito de publicaciones periódicas independiente de otras áreas del conocimiento, existe un número de docentes que se dedica a tiempo completo a enseñar e investigar en dicha disciplina.

En lo que se refiere a los casos nacionales bajo estudio, una importante diferencia es que la docencia a tiempo completo es poco común en el ámbito de las ciencias sociales argentinas, mientras que en España, si bien existen figuras contractuales que permiten una menor dedicación de tiempo, la norma es que la docencia universitaria es una ocupación de tiempo completo (Ginés, 2001). Esto permite concluir que, al menos considerando los dos casos analizados, existe una directa asociación entre el nivel de dedicación exclusiva a la docencia universitaria y la productividad científica.

En síntesis, las tres proposiciones planteadas reciben apoyo empírico en este estudio comparativo de casos. Es razonable sostener que la existencia de un sistema de evaluación/acreditación para docentes universitarios influye en la producción de artículos publicados en revistas científicas internacionales. Sin embargo, es además fundamental para incrementar la productividad científica que los profesores universitarios sujetos a evaluación tengan tanto una formación académica adecuada (la obtención de un título doctoral sería a priori una garantía de ello) como una dedicación horaria suficiente para la realización de actividades de investigación. Si estos dos últimos aspectos no están presentes en un sistema de educación superior, no puede esperarse que un elaborado sistema de evaluación de desempeño contribuya a un aumento muy significativo en la productividad científica.

## 5. Conclusiones

Como hemos podido observar a lo largo de este trabajo, la docencia universitaria en Argentina y España evidencia distintas trayectorias de institucionalización, que tienen como correlato regímenes distintos de regulación de la profesión. España ha adoptado un

régimen similar al de otros países desarrollados, el cual mantiene con su idiosincrasia propia y se ha ajustado a la historia de la profesión en su propio contexto nacional.

La docencia universitaria es claramente una profesión y, para la camada de profesionales más jóvenes, el sistema de evaluación que pone un énfasis importante en la exigencia de publicar artículos en journals de calidad internacional impone una severa carga laboral necesaria para adquirir cierta estabilidad en el cargo. En contraste, la situación argentina evidencia problemas diferentes, siendo el tema de la dedicación plena a la docencia una asignatura todavía pendiente del sistema, lo cual puede interpretarse como un indicador de la baja institucionalización de la profesión. Sin embargo, existe interés gubernamental de incentivar la producción, que se pone de manifiesto en el régimen de incentivos a docentes investigadores y en la expansión que ha tenido la carrera del investigador científico del CONICET en los últimos años.

El análisis precedente permite extraer algunas consideraciones útiles en términos de políticas de educación superior. Si incrementar la visibilidad nacional de la producción científica en ciencias sociales en bases de datos internacionales se considera un objetivo relevante, es necesario brindar ciertas condiciones a los investigadores en el sistema de educación superior. Claramente, debe favorecerse la dedicación plena de los profesores a la actividad académica y la generación de conocimiento debe constituir un aspecto central para el avance en la carrera docente, lo que tendrá que contemplarse en un adecuado sistema de evaluación a tal fin. Además, es fundamental fomentar la formación adecuada de los profesores, única garantía de que su producción cumplirá ciertos estándares internacionalmente reconocidos de rigor teórico y

metodológico. En un país con un grado de desarrollo intermedio, como es el caso de la República Argentina, esto puede resultar algo problemático en términos de los recursos financieros demandados para alcanzar este objetivo.

### Bibliografía citada

- Barsky, Osvaldo (1997). **Los posgrados universitarios en la República Argentina**. Buenos Aires. Troquel. 240 p.
- Bartell, Marvin (2003). "Internationalization of universities: A university culture-based framework". **Higher Education** Vol. 45, N° 1. Dordrecht, Holanda. Pp. 43-70.
- De la Oliva, Andrés (2003). Análisis crítico de la teoría y la praxis de la "ANECA". Disponible en [http://csif-uniscatalunya.org/PDI/ANECA/analisis\\_critico.pdf](http://csif-uniscatalunya.org/PDI/ANECA/analisis_critico.pdf), consulta realizada el 2 de octubre de 2012.
- Fernández Rodríguez, Carlos & Gantman, Ernesto (2011). "Importers of management knowledge: Spain and Argentina in the 20th century (1955-2008)". **Canadian Journal of Administrative Sciences** Vol. 28, N° 1. Hoboken, USA. Pp. 160-173.
- Ginés Mora, José (2001). "The academic profession in Spain: Between the civil service and the market". **Higher Education** Vol. 41 N° 1. Dordrecht, Holanda. Pp. 131-155.
- Heston, Alan, Robert Summers & Aten, Betina (2011). Penn World Table Version 7.0. Center for International Comparisons of Production, Income and Prices, University of Pennsylvania. Disponible en [https://pwt.sas.upenn.edu/php\\_site/pwt\\_index.php](https://pwt.sas.upenn.edu/php_site/pwt_index.php), Consulta realizada el 26 de septiembre de 2012.

- Huang, Mu-hsuan & Chang, Yu-wei (2008). “Characteristics of research output in social sciences and humanities: From a research evaluation perspective”. **Journal of the American Society for Information Science and Technology** Vol. 59, N° 11. Hoboken, USA. Pp. 1819-1828.
- Jiménez Contreras, Evaristo, Félix de Moya Anegón & López-Cozar, Emilio Delgado (2003). “The evolution of research activity in Spain: the impact of the National Comisión for the Evaluation of Research Activity (CNEAI)”. **Research Policy** Vol. 32 N° 1. Amsterdam, Holanda. Pp. 123-142.
- Masip, Pere (2011). “Efector Aneca: producción española en comunicación en el Social Science Citation Index”. **Anuario ThinkEPI** Vol. 5. Barcelona, España. Pp. 206-210.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2010). **Anuario de Estadísticas Universitarias-Argentina 2009**. Buenos Aires. Ministerio de Educación. 373p.
- Narvaez-Berthelemot, Nora & Russell, Jane (2001). “World distribution of social science journals: A view from the periphery”. **Scientometrics** Vol. 51 N° 1. Dordrecht. Holanda. Pp. 223-239.
- Polo, Gema & de las Heras, Gustavo (2008). “Merit pay, scientific production and CNEAI”. **Journal of MultiDisciplinary Evaluation** Vol. 5 N° 10. Kalamazoo. USA. Pp. 30-43.
- Sancho, Rosa (1992). “Misjudgments and shortcomings in the measurement of scientific activities in less developed countries”. **Scientometrics** Vol. 23 N° 1. Dordrecht. Holanda. Pp. 221-233.
- SCIMAGO (2012). **SCIMAGO Journal and Country Rank**. Disponible en <http://www.scimagojr.com>. Consulta realizada el 26 de septiembre de 2012.
- Shils, Edward (1980). *The calling of sociology and other essays in the pursuit of learning*. University of Chicago, Chicago. 498p.
- Soriano, Jaume (2008). “El efecto Aneca”. Trabajo presentado al Primer Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC), Santiago de Compostela, 30 de enero a 1 de febrero. Disponible en [www.ae-ic.org/santiago2008/contents/pdf/comunicaciones/286.pdf](http://www.ae-ic.org/santiago2008/contents/pdf/comunicaciones/286.pdf). Consulta realizada el 2 de octubre de 2012.
- Universidad de Buenos Aires (2005). *Censo docente 04*. Buenos Aires. 562p.