



ITESO

EL PRODUCTIVISMO O LA SOBREDIMENSIÓN DEL *PAPER* COMO META FINAL DE LA INVESTIGACIÓN

Jaime Moreles Vázquez
jaimemvazquez@ucol.mx

Currículo: doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesor-investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Sus líneas de investigación versan sobre el uso de la investigación y las políticas de la educación.

Recibido: 20 de septiembre de 2014. Aceptado para su publicación: 10 de marzo de 2015.
Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=44_el_productivismo_o_la_sobredimension_del_paper_como_meta_final_de_la_investigacion

Resumen

En el documento se discute una de las distorsiones de las prácticas académicas y científicas, el *productivismo*, generada de algún modo por las políticas de evaluación e incentivos, así como por la manera en que se valida la pertinencia de los productos científicos mediante las publicaciones o *papers*. Con la sobredimensión de la publicación como meta final de la investigación se dejan de lado o se obvian otras alternativas para la difusión y divulgación del conocimiento. Como contrapeso a tal distorsión, este artículo propone la progresión “Problemas, programas, políticas, investigación” (PPPI) como una estrategia para que en el trabajo académico se promueva la influencia o uso de la investigación en prácticas y políticas educativas y, en la medida de lo posible, se recupere el compromiso con los usuarios de la investigación.

Palabras clave: productivismo, *paper*, sobredimensión, publicar o perecer, uso de la investigación, compromiso con los usuarios.

Abstract

This paper discusses distortions of scientific practices, generated from evaluation policies, from validation of scientific relevance or papers' production. The document suggests that over dimension of publications as a research final goal ignores other alternatives for evaluation of scientific relevance and research dissemination. In addition, as a balance of the distortion, this document proposes the progression Issues, Programs, Policies, Research (PPPI for his acronyms in Spanish). This strategy promotes research's use in educational practices and policies, and recovers user engagement in social and educational research.

Keywords: productivism, paper, over dimension, publish or perish, research use, user engagement.

He conocido al tal Pasteur. Es un hombre muy preparado...
Es capaz de distinguir los huevos enfermos de los sanos. No sabe curarlos, claro.
(Baricco, 1997, p. 79).

INTRODUCCIÓN

En este trabajo discutimos una de las distorsiones de las actividades académicas y científicas y la contrapesamos con una alternativa o propuesta. Se trata del *productivismo*, la publicación de los resultados de una investigación como un fin en sí mismo y como meta última del proceso de investigación. La alternativa la representa la progresión “Problemas, programas, políticas, investigación” (PPPI), propuesta como una estrategia para tratar de abatir o atenuar cuestiones relacionadas con el productivismo; a la vez, se crean condiciones para la influencia o el uso de la investigación en las prácticas educativas y sociales y se favorece el compromiso con los usuarios de la investigación.

En primer lugar, asumimos que tal distorsión se enmarcaría en alguna de las prácticas nocivas de la política que son reproducidas en las universidades, una versión de la cultura de las formas o del imperio de las formas sobre el fondo, y que consiste en suponer que el discurso hablado o escrito sustituye las prácticas académicas. En este caso, se trata de la preeminencia de los indicadores con los que se mide a la ciencia actual.

En segundo término, la estrategia propuesta tiene como objetivo contribuir a la realización de trabajos que contribuyan a comprender mejor los problemas educativos y sociales, al aprovechar la cantidad de información especializada existente y complementarla con la experticia y experiencia de los actores implicados; de esta manera, podría recuperarse la noción del compromiso con los usuarios de la investigación (Edwards, 2012; Rickinson, Sebba & Edwards, 2011), a la vez que se abrirían posibilidades para la influencia de la investigación en otras prácticas sociales. En este trabajo, el problema del productivismo permite ejemplificar la progresión PPPI que planteamos en este documento.

Al final, exponemos algunas conclusiones como agenda de discusión, así como implicaciones de los argumentos esgrimidos para las prácticas académicas y científicas, e incluso para las políticas relativas. Es importante mencionar que el texto se refiere principalmente a la investigación sobre el campo de la educación, aunque algunos ejemplos y referencias aludan a la actividad científica de otras disciplinas.

PRIMERA PARTE: LA SOBREDIMENSIÓN DEL PAPER COMO META FINAL DE LA INVESTIGACIÓN

El paper como una manifestación de la cultura de las formas

A menudo, la universidad reproduce prácticas de la vida política. Se trata de una impronta que se manifiesta en la dinámica de las instituciones educativas, en la que son más o menos visibles los compadrazgos, las relaciones clientelares, el tráfico de influencias, en fin, una serie de cuestiones que parecen contrarias a su espíritu, aunque éste sea un tanto difuso en los tiempos que corren.

Como forma de gobierno de una buena parte de las universidades latinoamericanas, por ejemplo, se habla de una suerte de oligarquía que otorga privilegios a minorías ya de por sí beneficiadas social y económicamente; esto ocurre también con las oportunidades de acceso y permanencia de estudiantes en las universidades públicas, e incluso con las brechas entre la calidad de la oferta para los grupos menos favorecidos, quienes estarían accediendo a la educación superior privada de baja calidad. Asimismo, tal como ha ocurrido con otras instituciones que acceden a recursos públicos, las universidades han representado un botín para grupos políticos que no se orientarían por agendas académicas.

Además de estos excesos, otra de las prácticas de la vida política que se reproduce en la vida universitaria, y que quizá representa una de las más cuestionables, consiste en la adopción de la cultura de las formas, el imperio de las formas sobre el fondo (Astin, 1991; Karseth, 2008). En esta cultura, ya sea por acción u omisión, participan quienes forman parte de la universidad en la era de la mercantilización y fiscalización de la educación superior. La época en la que las instituciones públicas se han sometido a la cultura de los resultados, propia del mundo empresarial (Debardieux, 1997 y Poupeau, 2004, citados por Wacquant, 2009).

La cultura de las formas implica la creencia de que el discurso, hablado o escrito, o la adopción de cierta jerga, equivale o sustituye las prácticas académicas y educativas; una versión del esnobismo educativo propuesto por Astin (1991). Aquí se asume que el productivismo, como efecto no deseado de las políticas de evaluación e incentivación de las prácticas académicas y científicas, constituye una de las manifestaciones más fehacientes de la cultura de las formas, desde la cual se valorarían las actividades a partir de su materialización en productos, sean publicaciones, reconocimientos, constancias, títulos, certificados, nombramientos, etcétera.

En lo concerniente a la práctica de la investigación científica, se trataría de la instauración del *paper* como el fetiche máximo de la ciencia (Schmitter, 2002, citado por Berndtson, 2010), pues el artículo revisado por pares es el producto más valorado y premiado (Miller, Taylor & Bedain, 2011): la publicación como un fin en sí misma, aunque una parte de estos productos sean generados a partir de proyectos de investigación que pretenden dar cuenta de problemas educativos y sociales y que, por tanto, tengan ciertas implicaciones para algunos grupos o sectores de la población.

Desde hace varios años, la publicación de productos científicos ha permanecido como el valor más alto (Elzinga, 1987, citado por Becher, 2001), materializado en el mito compartido de publicar o perecer, *publish or perish*, que es imbuido individual e institucionalmente en nuestras universidades (Miller, Taylor & Bedain, 2011). El origen de la expresión, según Kreimer (2009), fue localizado por Eugene Garfield en una carta de McLuhan a Pound en 1951.

Ha pasado mucho tiempo y tinta desde entonces, y las actividades de investigación, incluidas la difusión y la divulgación científicas, han sido afectadas no sólo por la introducción de la tecnología, sino también por el proceso de institucionalización de la ciencia, así como por las iniciativas y los mecanismos que buscan regularlas.

El juicio de los pares se ha mantenido vigente como el criterio más importante para el reconocimiento científico (Becher, 2001), ya sea en las publicaciones o en el concurso por fondos financieros (Jacobson, Butterill & Goering, 2004). Esto obedece a que los investigadores se deben en primera instancia al ámbito disciplinario, puesto que representa un espacio que legitima y otorga identidad y cohesión como grupo profesional (Allen *et al.*, 2007; Kreimer, 2009; Nepote, 2011); por ejemplo, en varias partes del mundo algunas instituciones de prestigio otorgaban el doctorado si se publicaba un número determinado de trabajos en revistas especializadas (Becher, 2001).

En México, la publicación de al menos un *paper* es un requisito para obtener graduarse en algunos programas de posgrado y, cada vez con mayor atención, representa uno de los criterios más importantes para el ingreso y la promoción laboral. De acuerdo con Stephan (2012), así ha venido ocurriendo en otras partes del mundo, en donde cierto número de citas al trabajo publicado garantizaría un

puesto laboral, principalmente en áreas de las ciencias naturales como la física.

En esa dirección, en el mundo científico este tipo de racionalidades son comprensibles, puesto que el reconocimiento de los pares otorga reputación científica y valida las contribuciones al campo, incluso por encima de los estímulos económicos asociados. Se trata de “la opinión de la que más ávidos están los científicos, la alta opinión de sus compañeros” (Medawar, 2011, p. 109), y ésta se forja primordialmente desde el trabajo publicado; por tanto, por las implicaciones que tiene para el desarrollo disciplinario y la interlocución científica, la producción de papers es consustancial al avance de la ciencia.

Aunque el mito de *publish or perish* persiste en la actualidad, la asociación de incentivos económicos a la publicación de productos podría estarlo llevando hacia la noción de *publish and prosper* (Miller, Taylor & Bedain, 2011), puesto que, además del reconocimiento entre pares, los papers se han constituido en los productos mejor recompensados. Es importante reiterar que aquí se está hablando de investigación educativa, aunque algunos de estos planteamientos puedan generalizarse a otras disciplinas científicas.

“Publica y prospera”, como la nueva versión del mito compartido, implicaría que los académicos asumieran los productos publicados como la última meta del trabajo científico, principalmente por su valor económico para la trayectoria laboral: el paper como fin en sí mismo y como medio para la obtención de incentivos. Así, el productivismo sería una manifestación extrema de la cultura de las formas, pues de acuerdo con algunos autores (Mollis, 2006; Rego, 2014), estaría convirtiendo a los académicos en administradores del currículum.

Se trata de una visión mercantilista de la actividad científica que predispone los sujetos a recuperar la inversión laboral en compensaciones de índole económica, lo que los llevaría a elegir proyectos y problemas que se resuelvan pronto, que se traduzcan en publicaciones rápidas, aunque no representen una contribución al campo disciplinario ni a las prácticas correspondientes. Ciencia a la fuerza sin mucha coherencia y con poca calidad, según Becher (2001), pero que genera ganancias casi inmediatas. Un mito compartido que se estaría materializando en incentivos económicos, aunque los papers sean poco leídos más allá del mundo académico o que, incluso, sean poco valorados en la disciplina de referencia, como se muestra más adelante.

No obstante que el mundo académico esté al tanto de esto que parece un despropósito, y que en el extremo se manifieste en contra de este tipo de racionalidades, en ocasiones se adopta el discurso de la pertinencia y del impacto de la investigación, incluso sin que se construyan condiciones para favorecerlo; por ejemplo, que se dejen en segundo término las acciones relativas a la difusión o divulgación en los sitios de práctica en donde la investigación pudiera tener cierta influencia, como lo sugieren algunos autores (Davies & Nutley, 2008; Fenwick & Farrell, 2012; Rickinson, Sebba & Edwards, 2011).

La versión que se muestra aquí de la cultura de las formas, manifestada en el productivismo como distorsión de las prácticas académicas y científicas, no representa algo innovador en el debate académico, ya que en la investigación de las ciencias sociales y las humanidades a menudo se subliman conceptos como los de equidad, justicia social, entre otros, aunque casi nunca se traducen en acciones o prácticas concretas (Becher, 2001). Por eso, la alusión que se hace al imperio de las formas sobre el fondo. El discurso del cambio social o educativo que se

asume quizá pone en segundo plano o hasta esconde el grupo privilegiado que es la academia, un grupo de élite. Una forma de crítica social que se permite para encontrar cierta expiación, como se da en este documento.

¿Derrotados en nuestro campo, con nuestras reglas y términos?

La cuestión del productivismo no sólo se debe a los efectos de programas y políticas de evaluación e incentivación del trabajo académico, sino también a las características de las disciplinas de referencia. En esa dirección, aunque hay avances que evidencian la institucionalización y consolidación del campo de la investigación educativa en el país, el estatus en desarrollo parece su identidad perenne.

Además, el campo suele tipificarse como fragmentado y disperso, lo que influye en la calidad de sus productos, la cual a menudo está en entredicho. La fragmentación no necesariamente se explica por las características de los sistemas científicos, pues se trata de un atributo disciplinario, y es evidente incluso en países como Estados Unidos, Australia y Canadá, de acuerdo con Levin y Cooper (2012). En razón de lo anterior, los trabajos podrían desentenderse de las tradiciones y líneas de investigación, de las áreas o dominios disciplinarios de referencia, e incluso de las prácticas educativas, sin que las posibilidades de publicación disminuyan.

Una muestra de la dispersión y de la fragmentación del campo podría observarse en la pretensión de ubicar las contribuciones en temas muy amplios, como ocurrió, por ejemplo, en la edición más reciente del Congreso Nacional de Investigación Educativa, el foro más importante para el campo en México. La fragmentación y dispersión son observables también en la pluralidad temática de algunas de las principales revistas nacionales, que actúan como una navaja de doble filo, a decir de Martínez (2011) y Weiss (2011).

Discutimos las revistas especializadas porque son el medio de interlocución científica por excelencia (Schriewer, 2006), y por su contribución al desarrollo y evolución de las disciplinas; además, existe cierto consenso respecto a que lo que publican es evidencia de la calidad y pertinencia de la investigación, y viceversa. En ese sentido, se deja de lado por ahora la relevancia social de los papers, y se alude al factor de impacto que en los términos de la ciencia representa hoy el parámetro para medir la calidad de las publicaciones científicas.

En esos términos, se puede argumentar que el campo de la investigación educativa es poco visible, ya que la participación de las revistas educativas mexicanas en el mundo es mínima, pues constituye apenas el .3% del total del conocimiento publicado. En 2007, México contribuía con el .4% de las revistas científicas del mundo, equivalente a .77% de los artículos publicados, y los que se referían a la educación representaban sólo .02% (López, 2011). En 2012, la contribución de artículos publicados aumentó a .79%, según el Informe de la Ciencia en México (Conacyt, 2012).

El factor de impacto de las publicaciones mexicanas sobre investigación educativa y educación se puede observar en la siguiente tabla, que muestra las revistas nacionales, en contraste con aquellas que poseen el factor de impacto más alto en el plano internacional.

Tabla. Revistas en educación e investigación educativa en Journal Citation Reports, 2011, Social Sciences Edition.

REVISTA	FACTOR DE IMPACTO
Academy of Management Learning & Education	4.800
Learning and Instruction	3.732
Review of Educational Research	3.169
Educational Researcher	2.931
Reading Research Quarterly	2.697
<i>Educación Matemática</i>	-----
<i>Perfiles Educativos</i>	-----
<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>	-----
<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	-----
<i>Revista Latinoamérica de Investigación en Matemática Educativa</i>	.167
<i>Revista de la Educación Superior</i>	-----

Fuente: González-Videgaray y Hernández (2014, p. 39).

Nota: las publicaciones mexicanas se destacan en cursivas.

Aunque los indicadores no representan cabalmente la realidad, sí muestran indicios de una situación que es preferible tener en cuenta. Por ese motivo, los datos son inquietantes, pues las principales publicaciones mexicanas, además de no figurar en el top de las revistas científicas en el mundo, no pueden ser medidas en los términos de la ciencia actual.

Es importante tener presente el hecho de que los libros y capítulos de libro son los medios preferidos por los investigadores de las humanidades y las ciencias sociales, y que a éstos tampoco se les puede medir con los criterios que implica el factor de impacto (Giménez, 2014). Sin embargo, con los libros podría estar pasando igual que con los artículos de revista, pues además de que una parte son editados personalmente, o bien por las editoriales universitarias, algunos ejemplares se quedan almacenados por siempre en los cubículos de sus autores.

Con base en esos planteamientos, el mito compartido en la academia y las instituciones de educación superior, *publish or perish*, representaría una paradoja puesto que el hecho de que se publique no necesariamente implicaría que se exista, con base en las normas de la ciencia en la actualidad. Incluso, las citas que se validan en las diferentes evaluaciones al trabajo científico dicen muy poco del impacto de la investigación o de los papers, ya que una buena parte de ellas son tan generales que se puede leer entre líneas que son elaboradas para que los sujetos que las realizan muestren que conocen las referencias que hay publicadas sobre cierto tema, por no mencionar las que hacen por afinidad entre colegas. Otra vez, predominaría la forma sobre el fondo.

Podría estar ocurriendo igual con el formalismo que implica asumir en los proyectos de investigación con los que se busca financiamiento el hecho de que los resultados serán de interés para los grupos implicados. Las nociones de utilidad de la investigación representan un requisito en algunas de las convocatorias SEP-Conacyt más recientes, en las cuales es necesario presentar cartas de actores o instituciones que potencialmente podrían beneficiarse y utilizar los resultados de determinado proyecto. Aunque existen pocos mecanismos para supervisar la transferencia de conocimiento, la implicación de los usuarios ha ido incorporándose en los proyectos de investigación que concursan por fondos públicos y privados

en casi todas las convocatorias desde los años noventa, de acuerdo con algunas referencias (Fenwick & Farrell, 2012; Jacobson, Butterill & Goering, 2004; Levin & Cooper, 2012; Rickinson, Sebba & Edwards, 2011).

Que no haya impacto del trabajo científico en los términos de la ciencia, quizá no sea el desafío principal en el campo de la investigación educativa, no sólo porque esos términos no representan el mejor indicador para medir la investigación de las humanidades y las ciencias sociales, pues, como ocurre con otros indicadores, el factor de impacto no ha sido ni será la panacea. Es más, desde hace más de veinte años se ha alertado acerca de la no citación de los papers en todas las áreas, ya que alrededor de 80% de los artículos no poseen citas cinco años después de haberse publicado (Hamilton, 1991 y 1990).

Esta situación es entendible si se tiene en cuenta que en la actualidad sólo una minoría de las instituciones de educación superior en el mundo puede competir en los términos de la ciencia: apenas 1,800 de las más de 18,000 (Altbach, 2014). Por tanto, no parece tan irracional abandonar el despropósito del paper como fin último de la investigación.

Dejar de lado esta racionalidad permitiría atender uno de los desafíos principales de la investigación educativa, y que se refiere a su pertinencia para las prácticas correspondientes. Con base en este supuesto, se promueve la progresión PPPI como una estrategia alternativa a la sobredimensión del paper como meta final de la investigación. Es importante reiterar que en eso se centra nuestra crítica al paper y no en su función como mecanismo de comunicación y desarrollo científicos.

SEGUNDA PARTE: PPPI COMO ALTERNATIVA AL PRODUCTIVISMO

Las cifras sobre los factores de impacto y la poca visibilidad de las publicaciones del campo de la investigación educativa cuestionan la pertinencia y relevancia social de sus resultados. Es evidente que la marcada tendencia institucional a valorar el producto por el producto mismo actúa en detrimento de las posibilidades de influencia de la actividad científica en otros procesos sociales.

Tal distorsión de la actividad científica deja de lado uno de los principales atributos de la investigación educativa, que consiste en contribuir a la mejora de la educación, ya que se le considera una actividad científica comprometida o con cierto compromiso social (Flyvberj, 2001, citado por Edwards, 2012), debido a las implicaciones que conlleva para las prácticas y los sistemas de educación (Latapí, 1994). Se trata de una actividad científica orientada al mejoramiento de la política y de la acción educativa (Bassey, 1999, citado por Foreman-Peck & Winch, 2010).

No obstante, para cumplir con esos propósitos resulta de poca ayuda el hecho de que la difusión de la investigación se realice por medios exclusivamente académicos, pues de esa manera se asume que los usuarios potenciales, o quienes puedan interesarse en los temas o problemas en cuestión, la localicen, la descifren y la usen (Allen *et al.*, 2007). Usuarios potenciales de la investigación son los actores que podrían estar interesados en los resultados de la actividad científica, y que se encuentran implicados en algunos de los problemas o fenómenos que son objeto de estudio de la investigación educativa. En este caso se trata de profesionales de la educación, profesores, estudiantes, directivos, padres de familia, organizaciones no gubernamentales, entre otros, y de cuyas prácticas se nutren los procesos de investigación del campo educativo.

En ese sentido, en los últimos años se han creado organismos e institutos, ya

sea dentro o fuera de las instituciones de educación superior, con el propósito de mejorar la influencia y el uso de la investigación en las prácticas y las políticas de la educación (Levin & Cooper, 2012). Incluso, existen institutos cuyas actividades se centran en comisionar y financiar únicamente proyectos de investigación que cumplen con esos propósitos (Allen *et al.*, 2007). Sin embargo, las estrategias para transferencia y movilización del conocimiento en las universidades son todavía muy incipientes (Levin & Cooper, 2012; Qi & Levin, 2013).

La influencia de la investigación se ve obstruida también porque en cualquier práctica social el conocimiento científico no es la única fuente de información ni tampoco representa la más valorada entre los grupos más allá del ámbito académico. El conocimiento derivado de la investigación compete con otro tipo de información y de referentes, pues los profesionales de la educación, aunque reconocen el valor y la relevancia del conocimiento científico, difícilmente la incorporan como fundamento de sus prácticas cotidianas; éstas se basan ante todo en sus experiencias personales y en las de sus pares (Cordingley, 2009 y Maynard, 2007, citados por Levin & Cooper, 2012).

Por tales motivos, aunque se ha renovado el debate acerca de la importancia de la investigación científica para la toma de decisiones políticas y como sustento de prácticas educativas, los resultados de la puesta en marcha de las diferentes estrategias para promover su uso no han sido los esperados. Incluso, existen dificultades para conocer y valorar si se utiliza la investigación y cómo se usa, pues en la mayoría de las ocasiones este tipo de influencia tiene que ser inferida (Nutley, 2012); por ejemplo, en las revisiones sistemáticas, *systematic reviews*, McClure (2007) demuestra que se trataría de ejercicios no llevados con rigor, y desde los cuales resultaría riesgoso hacer recomendaciones para la política o la práctica educativa. Algo similar estaría ocurriendo con mecanismos como los breviaros de política, *policy briefs*, y las síntesis de investigación, de acuerdo con algunas fuentes (Nutley *et al.*, 2003, citados por Levin & Cooper, 2012).

Esto se explica debido a que tales estrategias se realizan principalmente por medio de la consulta y el análisis de papers, y ya se apuntaba que estos productos no representan los canales más apropiados para el tipo de vinculación pretendida. En las diferentes estrategias han predominado los intereses disciplinarios de los investigadores antes que las necesidades o intereses de los usuarios potenciales. De hecho, la mayoría de éstas han sido promovidas desde la investigación y no desde los grupos de usuarios (Fenwick & Farrell, 2012). Tal vez a esta cuestión se deban los malos resultados, y que han generado una suerte de desánimo en los actores directa o indirectamente involucrados. La época del pesimismo, según Jacobson (2007).

Otras propuestas han consistido en establecer situaciones de encuentro entre investigadores y potenciales usuarios; grupos focales en los que se determinan las agendas de investigación a partir de las necesidades de grupos no académicos (Allen *et al.*, 2007). El resultado común ha sido que las partes mutuamente han reconocido la pertinencia de las actividades de los interlocutores como fundamento para las prácticas propias, pero sin mucho éxito en la vinculación o el desarrollo de nexos posteriores, como lo muestran los ejemplos reseñados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2003), Estébanez (2004), Rickinson, Sebba y Edwards (2011), entre otros.

Ante la brecha que parece insalvable entre la relevancia percibida y la voluntad para comprometerse con el conocimiento y las prácticas del otro, también se ha promovido la utilización de canales alternativos para la difusión y divulgación de

la investigación, y la participación de usuarios potenciales de y en el proceso de la investigación, mediante la promoción del compromiso con los usuarios (Edwards, 2012; Rickinson, Sebba & Edwards, 2011).

De acuerdo con lo que hemos discutido, el impacto e influencia de la investigación en las prácticas y las políticas es todavía un desafío. Se conoce poco sobre cuáles procesos de intercambio tienen mejores resultados y cuáles permiten movilizar el conocimiento entre los usuarios potenciales de manera más efectiva (Fenwick & Farrell, 2012). Asimismo, se desconoce cómo llevar la investigación a los intereses y las prácticas de los profesionales de la educación, y un complejo viceversa que consiste en cómo hacer que esas prácticas se establezcan como origen y meta de las actividades de investigación: según Foreman-Peck y Winch (2010), que los profesionales de la educación desarrollen sus prácticas con la investigación educativa en mente y que los investigadores hagan lo propio.

La implicación de y el compromiso con los usuarios potenciales, además del problema del productivismo, obedecen también a que se han observado algunas cuestiones no deseadas cuando se utiliza la investigación, como por ejemplo el uso político, que consiste en utilizar la investigación para legitimar políticas o, incluso, para simular que las iniciativas están fundamentadas en la investigación científica (Moreles, 2011; Moss & Huxford, 2007; Moncada *et al.*, 2003). También, es evidencia de estos procesos la participación de algunos investigadores que desempeñan roles híbridos entre la ciencia y la política, sea como funcionarios públicos o como asesores de funcionarios, y que mediante su reputación le otorgan cierta legitimidad a los diferentes cursos de acción de determinado gobierno.

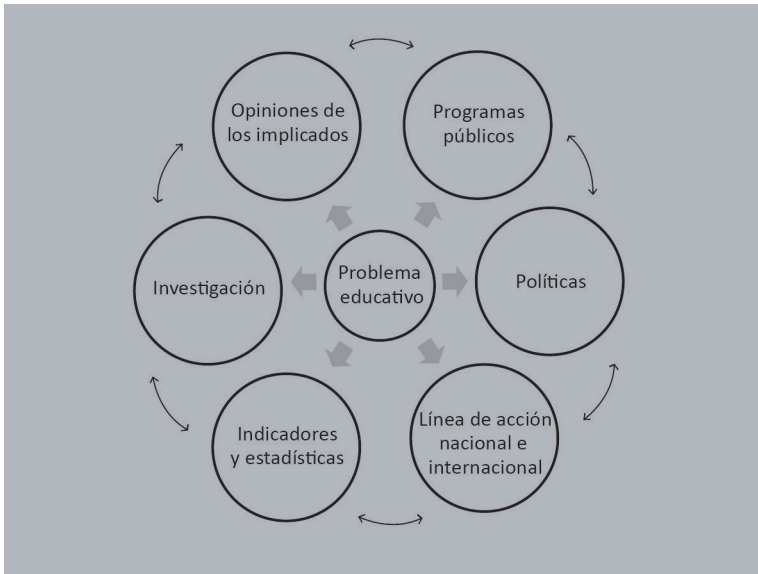
El uso político es también una variante del uso simbólico, que consiste en aparentar que las decisiones e iniciativas se fundamentan en la investigación científica (Weiss, 1979). Se asocia, además, con el uso impuesto, pues los sistemas educativos, los gobiernos y los organismos multinacionales asumen en el discurso la jerga *evidence-based decision-making*, aunque no se corresponda con las prácticas en cuestión (Nutley *et al.*, 2007, citados por Levin & Cooper, 2012). La adopción de las formas sobre el fondo.

Estos tipos de uso se desprenden de nociones instrumentales de la investigación y del conocimiento científico, en menoscabo de concepciones más iluminativas que son las que permitirían entender la complejidad de los problemas (Allen *et al.*, 2007; Jacobson, Butterill & Goering, 2004), e incluso de la idea misma del uso o influencia de la investigación, y de las interacciones entre investigadores y usuarios potenciales.

No obstante lo planteado, es preciso resaltar las contribuciones de la investigación educativa en pos de una mejor comprensión de los fenómenos. Aun de manera gradual, el conocimiento generado desde las disciplinas correspondientes ha aportado elementos conceptuales para un mayor entendimiento de problemas y prácticas educativas, mostrando su complejidad, las diferentes aristas y dimensiones implicadas, e incluso ha insertado argumentos y reorientado el debate sobre ciertos asuntos de la agenda. De acuerdo con Fenwick y Farrell (2012), el conocimiento científico ha generado que tanto investigadores como usuarios piensen más ampliamente acerca de los problemas educativos o, al menos, de manera diferente a sus concepciones iniciales.

En esa dirección, la investigación educativa se ha constituido como parte del debate sobre los desafíos y problemas educativos. Este es el tipo de influencia que sí se ha concretado y que, por lo tanto, representa un asidero para plantear la pro-

gresión PPPI como propuesta para aminorar el problema expuesto sobre el productivismo. Se trata de una estrategia que busca favorecer el uso de información especializada en la comprensión de problemas educativos y sociales, y recupera premisas del compromiso con los usuarios de la investigación (Edwards, 2012; Rickinson, Sebba & Edwards, 2011), así como de otras estrategias para la movilización del conocimiento. A continuación se expone una representación gráfica de PPPI.



La estrategia comienza en la determinación del problema en consenso con los usuarios o actores implicados y de ahí continúa el análisis de los programas y las políticas públicas que buscan atenderlos. Asimismo, a la par, se consulta la investigación y los indicadores correspondientes y también las opiniones de los distintos actores implicados. Esto le da el carácter progresivo.

Además de ser una modalidad de las estrategias de movilización del conocimiento, PPPI consiste en una estrategia de investigación y análisis de políticas, y podría constituirse en una estrategia de formación académica, puesto que se puede realizar en equipos de trabajo integrados por investigadores, aprendices de investigación, estudiantes y, en la medida de lo posible, actores implicados con los problemas en cuestión y que son los usuarios potenciales de los insumos de información generados.

De esta manera, concretaría el uso de la investigación que se denomina *capacity building* y que representa uno de los factores clave para el impacto de la investigación científica en otras prácticas sociales (ESRC, 2010, citado por Fenwick & Farrell, 2012). Se trata de comenzar a establecer conexiones interpersonales, construir redes y conformar comunidades entre los investigadores y usuarios, debido a que los esfuerzos individuales no han sido suficientes (Levin & Cooper, 2012; Jacobson, Butterill & Goering, 2004).

Vale la pena mencionar que con PPPI no se está descubriendo el hilo negro, sino que consiste en hacer confluir aciertos y desafíos de las diferentes estrategias:

la cualidad inherente de la investigación educativa en cuanto a su relación con la mejora de la educación; el despropósito acerca de la valoración del producto por el producto; la pertinencia del conocimiento científico derivado de ejercicios rigurosos de investigación, que constituye el fundamento para el desarrollo de estrategias de movilización del conocimiento, como las revisiones sistemáticas, las síntesis de investigación y los breviaros de política, y que, además, es reconocida por algunos de los implicados en los problemas o temas en cuestión; y, primordialmente, el carácter horizontal de algunas de las estrategias de vinculación que se han echado a andar en el pasado reciente. En la progresión PPPI, la horizontalidad se concretaría inicialmente en la definición de los problemas, pues ésta se tendría que hacer desde el conocimiento y experiencia de los implicados.

El productivismo como problema en la progresión PPPI

La manera como se define un problema tiene que ver con los recursos y las soluciones existentes; tipo de conocimiento de referencia; para quiénes representa un problema y cómo lo significan estos actores. Por lo tanto, su determinación y resolución estaría asociada a la forma en que ese problema fue reconstruido desde esas fuentes de información (Kreimer, 2009). La clave para el disenso o el consenso sobre el problema y la propuesta de alternativas estriba en la clase de conocimiento que se toma en cuenta por los actores implicados (Levin & Cooper, 2012).

Se puede comenzar determinando para quiénes representa un problema o desafío; por ejemplo, la distorsión de las prácticas académicas que habría generado una suerte de productivismo puede ser un problema laboral, atribuible a un grupo élite, o bien, un problema social un tanto más amplio si lo relacionamos con los implicados en la investigación y con quienes la financian. De cualquier manera, no se trata de un asunto menor, ya que sus ramificaciones van más allá del mundo científico, como se argumentaba antes.

Desde la propuesta de Peters (2008), este asunto podría cumplir las modalidades de problema social y de problema político, ya que, aunque pareciera que se trata de un aspecto que atañe a un grupo pequeño de personas, unos 500 investigadores educativos en México o alrededor de 360 si se considera a los que son reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Conacyt, 2014), las actividades y los resultados afectan a quienes financian la investigación y a quienes se relacionan con los problemas que se estudian, al menos de manera indirecta.

Por tanto, el productivismo puede ser un problema focalizado en un grupo élite, pero con implicaciones para grupos más amplios, ya que las actividades de investigación educativa atañen a actores y prácticas sociales, pues se trata de una actividad científica comprometida socialmente. La magnitud y complejidad del sistema educativo nacional puede servir como parámetro para valorar estas aseveraciones.

Se puede haber asumido que la valoración del producto por el producto mismo no representa un problema, y como ocurre con los vicios y conductas no deseadas, se pueden abandonar o superar en la medida en que se asumen como tales, ya que si esto no ocurre sólo se solapan o ignoran. En razón de lo anterior, la posible resolución comienza aceptándolo como tal para después tratar de entenderlo y, si es posible, proponer algunas vías para atenuarlo y hasta solucionarlo. Con este propósito se reuniría información, sea o no especializada, para entender las implicaciones que tiene para quienes están vinculados directa e indirectamente con él.

Como se anticipó, la determinación o definición de los problemas es funda-

mental, puesto que en ella se puede tener en cuenta la experiencia de los actores implicados en los problemas o desafíos; evidencia científica y evidencia coloquial conjugadas de manera horizontal, ya que centrarse en una sola de éstas puede ser contraproducente para las estrategias de movilización del conocimiento (Levin & Cooper, 2012). El conocimiento especializado se complementa con el conocimiento surgido de la práctica, y viceversa (Rickinson, Sebba & Edwards, 2011).

Tomando el ejemplo del productivismo, habría que considerar los debates académicos vigentes para corroborar en qué consiste el problema, además de valorar qué significa para los implicados directa o indirectamente. Debido a la naturaleza del desafío, la primera parte de este documento contendría algunas de las vertientes del debate sobre estas cuestiones, y aportaría elementos para delinearlos y demostrarlos como tal.

Es importante reiterar que esta etapa es clave en la progresión, pues se determinaría el problema o desafío educativo en común acuerdo con los actores implicados directa e indirectamente con él. Con investigación nos referimos a los trabajos publicados en los medios de difusión de la investigación educativa, así como a información especializada consistente en indicadores y estadísticas que generan instituciones públicas y privadas.

Siguiendo la progresión, se pretende demostrar que la investigación puede ser más cercana a las necesidades e intereses de los actores que se encuentran implicados con una buena parte de los problemas u objetos de estudio de la investigación en el campo de la educación, usuarios potenciales que estarían siendo ignorados en los esquemas de los proyectos en boga, no obstante que se impliquen en el discurso y en los requerimientos de las fuentes financiadoras.

En esta etapa se podría convenir que el productivismo ha sido reconocido como problema por los actores implicados. Las opiniones de otros autores, y que fueron discutidas en la primera parte del artículo, llaman la atención sobre este asunto como uno de los principales desafíos de las prácticas académicas y científicas; en ese sentido, tales planteamientos muestran que, efectivamente, se trata de un desafío sobre el cual los actores implicados poseen significados en común.

Además de las opiniones y de la investigación, algunos de los indicadores del problema pueden ser los que ya hemos referido respecto al factor de impacto y sobre la visibilidad y pertinencia de la investigación educativa en el mundo científico. Por tanto, investigación, opiniones e indicadores se pueden derivar de las referencias citadas en este trabajo, puesto que se trata de documentos que sistematizan información especializada y albergan valoraciones y juicios de sujetos beneficiados o afectados por el problema, el programa y la política en cuestión.

Es preciso volver a mencionar la artificialidad de haber asumido el productivismo como problema, ya que la clave de la progresión PPPI estriba en la determinación de éste por medio de consensos que se construyan horizontalmente entre investigadores y potenciales usuarios. Continuando con la progresión, el programa público de referencia para el ejemplo es el SNI y la política a la cual éste se refiere es la relativa a ciencia y tecnología, como se aprecia en las siguientes líneas. Es importante conocer la naturaleza de políticas y programas asociados al problema o desafío en cuestión, pues de esta manera se podría establecer cuáles son las posibilidades de mejorarlo o, al menos, atenuarlo.

El programa, la política y alguna alternativa

El programa público para continuar la progresión es el SNI, que busca incentivar la investigación científica de calidad; lo anterior no obstante que se haya aventurado que ésta no se encuentre vinculada a los intereses y necesidades de los usuarios potenciales. Se toma este programa y no otro por el consenso que existe respecto a que es la membresía a éste lo que valida el estatus del que hablábamos antes en torno a la producción publicada y evaluada por pares.

Como ocurre en otros programas, en la evaluación e incentivación de productos científicos el *paper* es el más importante en el SNI. Aunque se esté de acuerdo con ello por las implicaciones que ya hemos referido acerca de su relevancia para el desarrollo de la ciencia, este tipo de producto no es suficiente en el marco de la progresión PPPI que se viene construyendo, así como desde los argumentos hasta ahora esgrimidos.

Como lo muestran algunas referencias, una de las barreras para la transferencia y el uso del conocimiento científico lo representa el sistema de incentivos o recompensas asociados a las actividades académicas (Mitton *et al.*, 2007, citados por Levin & Cooper, 2012), pues se encuentran cifrados en la difusión científica (Rickinson, Sebba & Edwards, 2011) y ésta se fundamenta principalmente en criterios disciplinarios (Jacobson, Butterill & Goering, 2004).

En esta etapa, la progresión PPPI mostraría que una alternativa viable al problema del productivismo consiste en que, en sus procesos de evaluación, el programa del SNI atribuyera mayor jerarquía a aquellos *papers* a los que sus autores asocien un producto de divulgación científica; es decir, un producto de difusión con públicos no académicos a cada producto difundido para audiencias académicas o especializadas; preferentemente, grupos de alguna manera relacionados con los temas en cuestión y difundidos por medio de canales o mecanismos en formatos atractivos y accesibles, como lo recomiendan algunos autores (Carden, 2004; Fenwick & Farrell, 2012). Es claro que no todos los problemas o desafíos tienen implicaciones para grupos más allá del ámbito académico; por tanto, aquí hablamos de aquellos que sí las posean.

Se trata del tipo de actividades que tendrían que incentivarse más decididamente si en verdad se quiere promover la transferencia, movilización y uso del conocimiento (Nutley *et al.*, 2009, citado por Levin & Cooper, 2012). Es probable que tales prácticas tengan un efecto bumerán en la difusión hecha por canales académicos y hasta en la reputación de los investigadores, grupos o instituciones, pues a decir de algunos autores (Edwards, 2012; Furlong y Oancea, 2005, citados por Rickinson, Sebba & Edwards, 2011), la investigación educativa y social sólo se fortalece cuando se relaciona con las prácticas.

Aunque no se cuenta con evidencias a la mano de los resultados de este tipo de estrategias, tales intenciones se han venido institucionalizado en algunas disciplinas cuyas publicaciones y foros académicos las promueven, pues para la publicación o presentación de un trabajo solicitan un apartado en el cual los autores explican las implicaciones que éste posee para la práctica y la disciplina correspondiente; algunos ejemplos se pueden observar en ediciones de la *Educational Administration Quarterly* (<http://eaq.sagepub.com>). La evidencia anecdótica no tendría por qué ser un obstáculo a la propuesta de PPPI, ya que es la que predomina en la bibliografía sobre la eficacia de las estrategias de transferencia y movilización del conocimiento, y acerca de la colaboración entre grupos científicos y otros profesionales (Jacobson, Butterill & Goering, 2004; Sargent & Waters, 2004).

Siguiendo con la progresión, debemos mencionar que la política de ciencia y tecnología en la que se enmarca el programa del SNI sí pretende el impacto de la actividad científica en la mejora social. En ese sentido, la política misma respalda la alternativa propuesta en los párrafos previos, que consiste en fomentar un tipo de divulgación que acerque la investigación a los actores y contextos en donde podría tenerse en cuenta para una mejor comprensión de las prácticas y los problemas educativos y sociales.

El ejercicio que se ha ido construyendo sobre PPPI, aunque artificial y breve, permitiría conocer y comprender mejor el problema del productivismo, destacar el despropósito en el que estarían incurriendo las actividades académicas y científicas, e incluso ofrecer alternativas como la que mostramos aquí. Parece poco, pero es lo que se logra en la investigación de las ciencias sociales y las humanidades: iluminar los problemas (Weiss, 1979), reorientar el debate, incorporar nuevos argumentos y proponer un entendimiento más complejo de éstos.

Además, como mencionamos ya, se trata de que la propuesta no caiga en la modalidad de uso instrumental, que luego deviene en uso selectivo y político. El propósito es plantear un tipo de trabajo académico que complemente el que ya se realiza y contribuya a comprender los desafíos y problemas educativos desde los aportes logrados en las diferentes etapas de PPPI. Ejercicios como éstos podrían generar insumos más asequibles para los usuarios potenciales o para quienes se encuentran vinculados a los desafíos o problemas en cuestión.

En ese sentido, PPPI constituye una forma de movilización del conocimiento y, también, una estrategia de investigación y análisis de políticas que podría convertirse en una herramienta de formación académica, puesto que se puede realizar en equipos de trabajo integrados por investigadores, aprendices de investigación, estudiantes y, primordialmente, los actores implicados y que son los usuarios potenciales de los insumos de información generados. Como adelantamos, de esta forma ayudaría a concretar la modalidad *capacity building* del uso de la investigación referida antes, a la vez que promovería el compromiso con los usuarios y de éstos con el conocimiento.

En suma, reiteramos que la progresión PPPI se plantea como alternativa al productivismo, pues éste es una de las más riesgosas manifestaciones de la cultura de las formas para la vida académica y científica. La estrategia se circunscribe a la noción de la comprensión y procura ir más allá de la visión instrumental del uso o influencia de la investigación. Además de contribuir a la realización de un tipo de trabajos que ayuden a entender los problemas educativos, PPPI busca recoger la noción del compromiso con los usuarios de la investigación y piensa, incluso, en otra manera de valorar la pertinencia del trabajo académico.

CONCLUSIONES O AGENDA DE DISCUSIÓN

Consideramos que la distorsión de las prácticas académicas y científicas, que deviene en una suerte de productivismo, representa una de las malas conductas o conductas cuestionables en la práctica de la investigación (*Research Misconduct, Questionable Research Practices*, De Vries, Anderson & Martinson, 2006; Fanelli, 2009), y consiste en administrar el currículo y calcular los puntos o indicadores requeridos para la evaluación de la productividad ante las instancias correspondientes.

Podemos tipificar el productivismo como un problema social, focalizado en grupos minoritarios, pero también como problema político por sus implicaciones para diferentes sectores sociales, así como para las prácticas y los problemas educativos. Quizá lo más grave sea que se ha naturalizado o normalizado, como otra de las mani-

festaciones de la cultura de las formas, el predominio de las apariencias y el discurso.

El cortoplacismo que la academia siempre ha criticado en los proyectos políticos, en los programas públicos y, en general, en las agendas de gobierno de cualquier nivel, incluido el de las universidades, de alguna manera lo estaría reproduciendo al establecer las fronteras del trabajo académico en función de la publicación de productos, cualesquiera que éstos sean. Se estaría pecando del exceso de futuro y déficit de presente que siempre se ha criticado a los grupos políticos (Novoa, 1999, citado por Rego, 2014), trabajando cada vez más lejos de los usuarios potenciales, de los actores implicados con los problemas educativos que se investigan: las ciencias naturales y algunas disciplinas por la búsqueda de patentes lo suficientemente rentables, y las disciplinas sociales y humanas en pos de indicadores de productividad que permitan hacerse de estímulos que complementen y hagan más oneroso el salario, y repercutan en el progreso laboral y científico.

La indiferencia ante estas cuestiones o el exceso de discurso observan el mismo resultado: el estancamiento en la parafernalia de la publicación, los indicadores y las presentaciones de los productos académicos como un criterio más de la lista de cotejo que hay que cubrir para asegurar los recursos individuales e institucionales.

Esta dinámica no favorece el compromiso con los usuarios potenciales de la investigación ni genera mayores implicaciones en el ámbito disciplinario. Se está volviendo una forma de hacer política en y con los grupos dominantes del campo. En el extremo, tales prácticas exacerban el individualismo que predomina en las actividades científicas de las humanidades y las ciencias sociales, y que ya había sido señalado en el pasado reciente (Becher, 2001).

En ese sentido, podemos conjeturar que en los objetivos de la academia no se encuentra el tratar de influir o incidir en las prácticas y problemáticas educativas. Al parecer, no está en las racionalidades de los investigadores, y si se encuentra, sólo estaría presente en el discurso. La experiencia, así como los argumentos esgrimidos hasta aquí, dejan ver que el mito compartido sobre *publish or perish*, o su versión de *publish and prosper*, han sido y serán un lastre para que la investigación educativa en algún momento pueda incidir en las prácticas y problemáticas que estudia.

Asimismo, la difusión académica no parece muy útil para los implicados en los problemas que se investigan, aunque no se le deba desterrar, puesto que, aun con los indicadores que alertan sobre la poca visibilidad en el mundo de la ciencia, los mecanismos de comunicación, como las publicaciones académicas, son indispensables para solidificar y desarrollar las diferentes disciplinas. También, porque es un campo profesional como cualquier otro, un grupo con intereses comunes y que son reafirmados con este tipo de prácticas.

Aunado a los planteamientos anteriores, está el hecho de que la investigación educativa se toma poco en cuenta en las políticas y las prácticas educativas. Esto no es nuevo, según Caplan (1979), nada en la formulación de políticas se hace con referencia a la investigación. Por eso, la propuesta implica también olvidarse de los funcionarios de alto nivel y empoderar a los usuarios potenciales de la investigación con información que les permita tomar decisiones e incluso modificar sus prácticas.

Ningún conocimiento científico cura una enfermedad, genera más energía ni produce más agua potable, ni mucho menos mejora la alimentación; para que tenga una utilización social efectiva es necesario que se objetive (Kreimer, 2009), y que sea difundido en los contextos y con los actores en los que puede tener cierta influencia.

El ejercicio que se mostró con PPPI evidencia que puede haber alternativas

a la difusión académica, y que tal vez no resulten tan complejas. Ahora mismo, ya existen sistemas de evaluación que ponderan más alto un producto científico cuando viene asociado a un producto cuya difusión es más amigable con grupos no especializados y que podrían estar interesados en los temas en cuestión. Además, como ya apuntamos, la asociación de productos de divulgación a los papers sobre problemas o desafíos de la práctica tendría un efecto bumerán en la trayectoria del investigador y de la institución en cuestión, al dar mayor difusión a su trabajo y, al mismo tiempo, remarcar su pertinencia para con los implicados en los temas. Ejercicios como PPPI también harían menos complejas las estrategias de sistematización del conocimiento e, incluso, de su movilización con los usuarios potenciales. Este trabajo pretendió ser una progresión PPPI.

A los investigadores no les corresponde cabalmente el uso de los resultados de su trabajo, pero sí pueden contribuir a generar condiciones para que el conocimiento científico pueda constituirse al menos como un insumo de información para los usuarios potenciales. Como lo sugería Sartori (2012), comparando la investigación en las ciencias sociales con la investigación biomédica, tratar de hacer ciencia que, aunque no entienda el enfermo, contribuya de alguna manera a sanarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, P. *et al.* (2007). Commissioning research that is used: the experience of the NHS Service Delivery an Organization Research and Development Program. *Evidence & Policy*, 3 (1), 119-134.
- Altbach, P. (2014). *What counts for academic productivity in research universities?* Recuperado de <http://laisumedu.org/>
- Astin, A. (1991). ¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad? *Revista de la Educación Superior*, XX (2), número 78.
- Baricco, A. (1997). *Seda*. España: Anagrama.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.
- Berndtson, E. (2010). Education Policy and the harmonization of political science as a discipline. En Jakobi, A., Martens, K. y Dieter, K. *Education in Political Science. Discovering a neglected field*. Nueva York: Routledge-ECPR (Studies in European Political Science).
- Caplan, N. (1979). The Two-Communities Theory and Knowledge Utilization. *American Behavioral Scientist*, 22 (3), 459-470.
- Carden, F. (2004). Issues in assessing the policy influence of research. *International Social Science Journal*, 56 (179), 135-151.
- COMIE (2003). La investigación educativa: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII (19), 847-898.
- Conacyt (2012). *Informe General de la Ciencia y la Tecnología*. Recuperado de <http://siicyt.main.conacyt.mx/siicyt/cms/paginas/IndCientifTec.jsp>
- _____. (2014). *Sistema Nacional de Investigadores 2013*. Recuperado de <http://geo.virtual.vps-host.net:8080/SIICYT/sniestados.do?method=inicializa&anio=2013>
- Davies, H. & Nutley, S. (2008). *Learning More about how Research-Based Knowledge Gets Used: Guidance in the Development of New Empirical Research*. Nueva York: William T. Grant Foundation.
- De Vries, R., Anderson, M. & Martinson, B. (2006). *Normal Misbehavior: Scientists Talk about the Ethics of Research*, 43-50.

- Edwards, A. (2012). User engagement and the process of educational research. En Fenwick, T. & Farrell, L. (2012). *Knowledge Mobilization and Educational Research. Politics, languages and responsibilities* (pp. 44-57). Nueva York: Routledge.
- Estébanez, M. (2004). Conocimiento científico y políticas públicas: un análisis de la utilidad social de las investigaciones científicas en el campo social. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, 13 (1), 7-37.
- Faneli, D. (2009). How Many Scientists Fabricate and Falsify Research? A Systematic Review and Meta-Analysis of Survey Data". *Plos One*, 4 (5).
- Fenwick, T. & Farrell, L. (2012). Introduction: Knowledge mobilization. The new research imperative". En Fenwick, T. & Farrell, L. (2012). *Knowledge Mobilization and Educational Research. Politics, languages and responsibilities* (pp. 1-13). Nueva York: Routledge.
- Foreman-Peck, L. & Winch, C. (2010). *Using Educational Research to Inform Practice. A practical guide to practitioner research in universities and colleges*. Nueva York: Routledge.
- Giménez, E. (2014). Imposturas en el ecosistema de la publicación científica. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 13-23.
- González-Videgaray, M. y Hernández, G. (2014). Publicaciones de los investigadores educativos mexicanos en índices con liderazgo mundial. El caso de la UNAM. *Perfiles Educativos*, XXXVI (144), 31-49.
- Hamilton, D. (1990). Publishing by –and for? – the Numbers. *Science*, 250, 1331-2.
- _____. (1991). Research Papers: Who's Uncited Now? *Science*, 251, 25.
- Jacobson, N. (2007). Social Epistemology. Theory for the 'Fourth Wave of Knowledge Transfer and Exchange Research. *Science Communication*, 29 (1), 116-127.
- Jacobson, N., Butterill, D. and Goering, P. (2004). Organizational factors that influence University-Based researchers' engagement in knowledge transfer activities. *Science Communication*, 25 (3), 246-259.
- Karseth, B. (2008). Qualifications frameworks for the European higher education area. *Learning and Teaching*, 1 (2), 77-101.
- Kreimer, P. (2009). *El científico también es un ser humano. La ciencia bajo la lupa*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: FCE.
- Levin, B. & Cooper, A. (2012). Theory, research and practice in mobilizing research knowledge in education. En Fenwick, T. & Farrell, L. (2012). *Knowledge Mobilization and Educational Research. Politics, languages and responsibilities* (pp. 17-29). Nueva York: Routledge.
- López, S. (2011). Visibilidad del conocimiento mexicano. La participación de las publicaciones científicas mexicanas en el ámbito internacional. *Revista de la Educación Superior*, XL (2), núm. 158, 151-165.
- Martínez, F. (2011). La Revista Mexicana de Investigación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (número especial), 73-85.
- Medawar, P. (2011). *Consejos a un joven científico*. España: Crítica.
- Miller, A., Taylor, S. & Bedain, A. (2011). Publish or perish: academic life as management faculty live it. *Career Development International*, 16 (5), 422-445.
- Mollis, M. (2006). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En Vessuri, H. (2006). *Universidad e investigación científica* (pp. 85-101). Buenos Aires: CLACSO.
- Moncada, G. et al. (2003). *Uso e impacto de la información empírica en la for-*

- mulación y ejecución de políticas de educación básica en Honduras en el periodo 1990-2002*. Recuperado de http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=70&Camino=63%7CPreal%20Publicaciones/70%7CLibros
- Moreles, J. (2011). El uso de la investigación en la reforma de la educación preescolar. Un caso de evidencia basada en la política. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVI (50), 725-750.
- Moss, G. & Huxford, L. (2007). Exploring literacy policy-making from the inside out. En Saunders, L. (Ed.). *Educational Research and Policy Making. Exploring the border country between research and policy* (pp. 55-73). Nueva York: Routledge.
- Nepote, J. (2011). *Científicos en el ring. Luchas, pleitos y peleas en la ciencia*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Nutley, S. (2012). *Using Evidence. How research can inform public services*. Unit Kingdom: Policy Press.
- Peters, H. (2008). Scientific as public experts. En Bucchi, M. & Trench, B. (Eds.) (2005). *Handbook of Public Communication of Science and Technology* (pp. 131-146). Nueva York: Routledge.
- Qi, J. & Levin, B. (2013). Assessing Organizational Efforts to Mobilize Research Knowledge in Education. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (2). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1015>
- Rego, T. (2014). Productivismo, pesquisa e comunicacao científica: entre o veneno e o remédio. *Educacao e Pesquisa*, 40 (2), 325-346.
- Rickinson, M. Sebba, J. & Edwards, A. (2011). *Improving Research Trough User Engagement*. EUA: Routledge.
- Sargent, L. & Waters, L. (2004). Careers and academic research collaborations: An inductive process framework for understanding successful collaborations. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 308-319.
- Sartori, G. (2012). *La política. Lógica y método de las ciencias sociales* (6ª reimp.). México: FCE.
- Schriewer, J. (2006). Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales. En Charle, Ch., Schriewer, J. y Wagner, P. (Comp.) (2006). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales* (pp. 359-408). Barcelona-México: Pomares.
- Stephan, P. (2012). *How economics shapes science*. EUA: Harvard University Press.
- Wacquant, L. (2009). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. España: Gedisa.
- Weiss, C. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39, 426-431.
- Weiss, E. (2011). Una mirada a los caminos de ayer y hoy. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (número especial), 43-51.