

Viabilidad de los proyectos de investigación e incidencia del Pronaces Educación a partir de tres casos

Viability of Pronaces Education research and advocacy projects based on three cases

Jaime Moreles Vázquez
jaimemvazquez@ucol.mx

Sara Aliria Jiménez García
ocsar@ucol.mx

Briseda Noemí Ramos Ramírez
bris_ramos@ucol.mx

Universidad de Colima

Recibido: 07/03/2023 Aceptado: 24/09/24

Palabras clave: Investigación educativa, políticas educativas, incidencia, evaluación, vocación científica.

Key words: Educational research; educational policy; advocacy; evaluation; scientific vocation.

Resumen

El artículo analiza la viabilidad de los proyectos de investigación e incidencia del Programa Nacional Estratégico (Pronaces) Educación en la atención de problemas nacionales, es decir, la articulación entre el conocimiento científico y los actores implicados en desafíos educativos; se trata de un estudio cualitativo, mediante el análisis documental de reportes publicados entre 2011 y 2023, acerca de los temas de evaluación de la educación superior, evaluación de la educación básica y consolidación de vocaciones científicas. Los resultados muestran que la iniciativa investigación e incidencia ha estado latente en tales reportes, ya que en sus recomendaciones aluden varios desafíos ya señalados en el Pronaces Educación, sobre todo en la necesidad de procesos horizontales de evaluación, para evitar resultados no deseados como la simulación de procesos y la reducción del concepto y las prácticas de evaluación, así como la identificación de mecanismos para la consolidación de vocaciones científicas. La viabilidad de la iniciativa se debe al trabajo inter y transdisciplinario de los campos de la educación y del

Innovatus

estudio de las políticas, así como al dilema entre sus propósitos científicos, el cual implica la tensión entre la investigación básica y aplicada.

Abstract

This paper discusses the viability of research and advocacy projects National Strategic Program (Pronaces) Education in addressing national problems, that is, the association between scientific knowledge and actors involved in educational challenges; the study was qualitative type through the documentary analysis of reports published between 2011 and 2023 about the issues of higher education evaluation, elementary education evaluation and scientific vocations' consolidation. The results show that the research and advocacy initiative has been latent in such reports, because in their recommendations discusses some of the challenges indicated in the Pronaces Education, especially the need for horizontal evaluation processes to avoid undesired results such as the educational processes simulation and the evaluation misconception or reduction, as well as the identification of mechanisms for the consolidation of scientific vocations. The viability of the initiative is due to the inter and transdisciplinary activities of education and policy study fields, as well as the dilemma between their scientific purposes which involves the tension between basic and applied research.

La investigación e incidencia en la atención a problemas educativos nacionales

El estudio que aquí se reporta analiza la viabilidad de la iniciativa de investigación e incidencia del Pronaces Educación. El trabajo se realizó mediante el análisis documental de reportes publicados sobre las temáticas de evaluación de la educación superior, evaluación de la educación básica y consolidación de vocaciones científicas, que son parte de las demandas del programa. Esos tópicos fueron elegidos por conveniencia, ya que están relacionados con nuestras líneas de investigación; aprovechamos nuestra familiaridad con la bibliografía para focalizar la búsqueda y seleccionar hallazgos que nos permitieran analizar el requerimiento del Pronaces.

A partir de los hallazgos de los estudios revisados, en el caso de la evaluación de la educación superior nos enfocamos en los resultados no buscados de las políticas de evaluación y acreditación de la calidad, y de forma particular en la simulación de procesos como efecto nocivo de tales iniciativas; en lo que concierne a la evaluación de la educación básica, nos referimos a la evaluación del desempeño docente, donde los hallazgos impelen a la necesidad de que la evaluación se oriente hacia la mejora; en lo que corresponde a la consolidación de vocaciones científicas, enfatizamos la necesidad de una mejor comprensión del asunto entre quienes generan, difunden y evalúan el trabajo científico, incluyendo a los tomadores de decisiones.

Asumimos que la investigación e incidencia si están en las metas de los campos de la educación y del estudio de las políticas educativas. Aquí lo denominamos también como potencial aplicación del conocimiento, pues, de acuerdo con la demanda en boga, consisten en la articulación entre la investigación y los diferentes sectores sociales involucrados en

determinados problemas o desafíos, con el propósito de comprenderlos y proponer acciones que incidan en sus causas, según el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT, 2022a).

Como lo han mostrado algunas referencias, las cualidades de trabajo multi e interdisciplinario podrían propiciar actividades en contextos transdisciplinares, es decir, ámbitos en los que se pueden articular conocimientos y saberes con actores sociales y desafíos específicos (Gibbons *et al.*, 1997, citados en Cabrera, 2021). Argüimos que los campos de la investigación educativa y de los estudios de políticas de la educación cumplen esos rasgos, ya que no solo se encuentran interrelacionados, sino que tienen imbricadas diferentes disciplinas como sociología, antropología, economía y pedagogía, entre otras, en las que históricamente se han combinado tanto la investigación básica como la aplicada; en ese sentido, la demanda de la investigación e incidencia se habría mantenido latente.

Lo anterior se observa en una buena parte de los estudios relativos al análisis de las políticas educativas y del campo de la educación: economía y sociología como marcos de referencia para la evaluación de políticas; investigaciones sobre los temas de democracia y gobierno que conjugan premisas de las ciencias jurídicas como el derecho, la filosofía política, la historia y las ciencias de la educación; y estudios desde alguna de las disciplinas mencionadas en los que se ha buscado informar la toma de decisiones y las políticas, de modo primordial en los temas de privatización, internacionalización, reforma de los sistemas educativos y modelos de gobernanza, entre otros asuntos (Enders, 2010; Jakobi, Mertens y Wolf, 2010; Opfer y Fussarelli, 2008).

Asimismo, la investigación que se ha realizado en esos campos tiene en común su tránsito por diferentes etapas, las cuales implicaron en algún momento la adquisición de reconocimiento social, lo que contribuyó a la generación de expectativas en algunos sectores sociales en cuanto a su pertinencia y aplicación en la atención a problemas o desafíos públicos; según Berndtson (2010), tales fases consistirían en origen y formación, institucionalización, construcción de grupos, comunidades y redes, creación de medios de comunicación y de publicaciones propias, y adquisición de reconocimiento social.

En el estudio de las políticas educativas y de la educación, la demanda inherente a la pertinencia y reconocimiento sociales, así como la potencial aplicación del conocimiento en la atención de desafíos públicos, también se explican (o pueden ser factibles) debido al dilema o tensión de sus propósitos científicos: si los procesos de investigación culminan cuando se difunden los resultados mediante los canales académicos habituales, o bien, si terminan cuando se llevan a cabo acciones que pretendan la modificación y mejora de las prácticas y las políticas correspondientes, aunque no lo consigan (Moreles, 2017).

Además, en tales campos se traslapan intereses disciplinarios e intereses prácticos, lo cual también podría contribuir a la viabilidad de la política que venimos discutiendo, precisamente porque comprenden las dos modalidades generales de investigación, básica y aplicada (Berndtson, 2010; Thoenig, 2004). Cuando aludimos a intereses disciplinarios nos referimos a que los saberes generados amplían el conocimiento sobre determinado asunto, además de contribuir a la agenda de investigación relativa. Cuando hablamos de intereses

prácticos sostenemos que el conocimiento, aunado a los propósitos ya mencionados, también se va constituyendo como marco de referencia para las actividades profesionales de ciertos campos o disciplinas; es decir, saberes que contribuyen a la comprensión de las prácticas y de las políticas, y que incluso pueden ayudar a orientarlas. La distinción entre tales propósitos es analítica.

Otras referencias plantean que se trata de campos aplicados de forma primordial en proyectos de investigación que suelen comprometerse a mejorar políticas y prácticas precisas (Heck, 2004; Klemperer *et al.*, 2003; Ungerleider, 2012). Como evidencia de lo anterior, Klemperer *et al.* (2003) hacen corresponder sin cortapisas las fases de la política con las modalidades de aplicación o *uso* de la investigación educativa propuestas por Weiss (1979): *resolución de problemas* con implementación, es decir, cuando la investigación incide clarificando alternativas y opciones de política; *uso político* con toma de decisiones, o bien, cuando la investigación se aplica para fundamentar medidas que ya han sido tomadas y sólo hace falta legitimarlas; *uso iluminativo* con formulación o diseño, el cual ocurre cuando la investigación provee mejor entendimiento sobre determinados desafíos o problemas.

Otros autores sostienen que la investigación educativa y el estudio de las políticas son actividades ideológicamente comprometidas (Flyvberj, 2001, citado por Edwards, 2012; Foreman-Peck y Winch, 2010; Rickinson, Sebba y Edwards, 2011); ese planteamiento se sostiene desde la certeza de que casi todo lo que se investiga es político, como muestra la relevancia de los temas contenidos en las principales iniciativas sociales: salud, pobreza, equidad, inclusión, desempleo, desarrollo económico y educación (Macridis, 1968, citado en Sartori, 2012). Según Weiss (2003, citado en Cabrera, 2021), desde sus orígenes la investigación en el campo de la educación en México ha buscado incidir en la resolución de problemas y siempre ha habido predominio de la investigación aplicada sobre la básica.

No obstante la búsqueda de contribuir a la comprensión y mejora de algunos desafíos sociales y educativos, los estudios del *uso* de la investigación han mostrado que la aplicación o incidencia es indirecta y ocurre en el mediano y largo plazos; se trata de un tipo de repercusión más cercana al *uso iluminativo* o para el aprendizaje de los hallazgos de la investigación, y consiste en la influencia de saberes y conocimientos que llevan a los actores a pensar diferente o más a fondo acerca de algún desafío o problema (Cooper y Shewchuk, 2015; Fenwick y Farrel, 2012; Fraussen y Pattyn, 2023; Levin y Cooper, 2012). La investigación educativa ha mostrado que la educación inicial contribuye al progreso educativo y a la permanencia escolar (Rickinson *et al.*, 2011), además de evidenciar la persistencia de prácticas poco efectivas que no están sustentadas o que se realizan en contra de lo que recomienda la investigación correspondiente (Levin, 2010), por poner algunos ejemplos.

En razón de lo que hemos planteado, las expectativas de investigación e incidencia en determinados desafíos y problemas parecen fundadas; la aplicación del conocimiento se ha mantenido como un desafío vigente para el campo de la educación en general (Fenwick y Farrell, 2012; Levin, 2004; Nutley, Walter y Davies, 2012) y para las ciencias políticas ha sido enlistado en su agenda como parte de una serie de *big things* (Goodin, 2011). En el primer caso, se ha pretendido incidir

en la práctica escolar y en la mejora del aprendizaje, y en el segundo se ha promovido que la investigación contribuya a la administración pública, a la formulación de mejores políticas y al fortalecimiento de la vida democrática (Heck, 2004; Kababe, 2014). Aunque la investigación ha ido en los dos sentidos señalados, en la actualidad habría que fortalecer y promover su incidencia en la atención a las problemáticas que se han hecho aún más evidentes a raíz de la pandemia de COVID-19; desafíos como el rezago escolar, la visión social de la escuela y la brecha tecnológica, entre otros, de acuerdo con el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE, 2020).

Por tanto, aquí asumimos que la investigación sí ha logrado influir en las prácticas y en las políticas educativas, puesto que la incidencia o aplicación potencial forma parte de sus intereses y representa el núcleo de sus características principales en cuanto a la dualidad de sus propósitos y la potencialidad al trabajo inter y transdisciplinar.

Es preciso enfatizar que la aplicación no es un asunto novedoso: desde hace varios años en diferentes contextos las convocatorias para financiamiento de proyectos de investigación lo incluyen entre sus requisitos. Sin embargo, este tipo de propósitos es probable que se sostengan en la génesis de los proyectos, además de que existen pocos mecanismos para dar seguimiento a la investigación que ha sido financiada y valorar si sus resultados han logrado incidir en alguna problemática específica, pues hay dificultades para conocer y valorar si se utiliza la investigación y cómo (Brown, 2014; Nutley *et al.*, 2012). Asimismo, la investigación que transforma la realidad es muy rara e incluso de alguna manera contraviene normas de la ciencia actual como el factor de impacto, pues la citación tardía (que emerge una década después de que se publica un reporte) podría tener una repercusión social más importante, de acuerdo con Du *et al.* (2020).

Como ya apuntamos, la aplicación de la investigación en México es promovida desde los Programas Nacionales Estratégicos del CONAHCYT (Pronaces), los cuales pretenden articular las capacidades científico-técnicas con actores sociales del sector público o privado, y de esa manera constituir andamiajes para la colaboración y la convergencia de las comunidades académica y tecnológica para alcanzar metas de corto, mediano y largo plazos que conduzcan a la solución de problemáticas nacionales que, por su importancia y gravedad, requieren de una atención y de una solución integral desde los conocimientos teórico-prácticos generados por las humanidades, la ciencia y la tecnología, con una perspectiva de equidad y sostenibilidad (CONAHCYT, 2022a).

Según el CONAHCYT, las prioridades que atienden los Pronaces han sido identificadas en múltiples estudios y tienen coincidencia con los Objetivos de desarrollo sostenible planteados por la ONU en su Agenda 2030, y hoy día las prioridades contemplan las temáticas siguientes: agentes tóxicos y procesos contaminantes, agua, cultura, educación, energía y cambio climático, salud, seguridad humana, sistemas socio-ecológicos, soberanía alimentaria y vivienda (CONAHCYT, 2022a).

En cada uno de los Pronaces se propone una agenda general que se concreta en Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia (Pro-naii) para abordar los problemas y proponer, generar y acompañar la realización de acciones concretas que incidan en sus causas y en sus dinámicas de reproducción; el impacto y valor de los proyectos no solo

se medirán en publicaciones o en formación de personas, sino que tendrán igual o mayor peso las acciones enfocadas en la transformación y en la resolución de los problemas (CONAHCYT, 2022a).

Con ese marco de referencia, el Programa Nacional Estratégico Educación atiende las problemáticas educativas del país a través de diferentes Pronaii y una agenda interinstitucional que implica la articulación y el trabajo colaborativo-territorial de colectivos integrados por docentes, estudiantes, investigadores/as, servidoras/es públicos, así como organizaciones comunitarias y civiles; asimismo, coadyuva a identificar, conocer y generar alternativas para solucionar los problemas educativos; busca que la investigación a mediano y largo plazo atienda las demandas de la inclusión social y la autonomía de las personas mediante el fortalecimiento de la lectoescritura, la educación cívica para la paz, los lenguajes formales, las vocaciones científicas, la educación indígena y la evaluación educativa horizontal (CONAHCYT, 2022b).

Los Pronaii que se desarrollan en el marco del Pronace Educación están enfocados a la lectoescritura para la inclusión social y son los siguientes: activación lectora, bilingüismo en comunidades, ecosistema del libro, escribe y lee tu mundo, material didáctico en seri, mediadores de lengua de señas, milpa educativa y la relación tutora (CONAHCYT, 2022c).

Aquí sostenemos que, desde sus inicios, la investigación educativa y los estudios de las políticas de la educación han hecho suyos los requerimientos de aplicación o de articulación entre investigación e incidencia, incluso en los términos en que las plantea el CONAHCYT. Por tanto, algunas de las metas del Pronaces Educación están latentes y han sido abordadas en forma sistemática en varios estudios recientes; lo que ha faltado es que la investigación trascienda la difusión habitual del conocimiento y que sus resultados formen parte de mecanismos de intermediación que impliquen a los actores involucrados en los diferentes desafíos o problemas; en ese sentido, los Pronaces sí podrían contribuir a ello.

Como ya anticipamos, en el presente trabajo mostramos tres casos donde el requerimiento de investigación e incidencia parece factible; esos casos los hemos construido desde la investigación publicada sobre algunos de los temas indicados en el Pronaces Educación. Por tanto, en los apartados siguientes explicamos el procedimiento con el cual llevamos a cabo el estudio, para más adelante explorar los casos en los temas de la evaluación educativa en la educación superior y en la educación básica, así como en las vocaciones científicas.

Método

Con el propósito de explorar la viabilidad del actual requerimiento de investigación e incidencia, llevamos a cabo un estudio de tipo cualitativo por medio del análisis documental. En primera instancia revisamos la información correspondiente a los Pronaii, al Pronaces y al Pronaces Educación, así como los requerimientos de algunas de las recientes convocatorias de proyectos.

A partir de lo anterior, en segunda instancia elegimos dos temas de los que se sugieren en el Pronaces Educación: evaluación educativa y consolidación de vocaciones científicas; la selección de esos asuntos la

realizamos bajo el criterio de que estuvieran contemplados en nuestras líneas de investigación y de esa manera aprovechar nuestra familiaridad con la bibliografía correspondiente; construimos tres casos: evaluación de la educación superior, evaluación de la educación básica y consolidación de vocaciones científicas bajo las normas de la ciencia actual.

En tercera instancia seleccionamos por su pertinencia 25 investigaciones o ensayos; para ello empleamos los siguientes criterios: que abordaran uno de los asuntos elegidos, se refirieran a alguno de los desafíos planteados en el Pronaces Educación, que tuvieran recomendaciones para la atención de esos retos, y que fueran actuales o se hubieran publicado entre 2011 y 2023, de preferencia en revistas indizadas.

Por último, revisamos los textos completos para identificar insumos que nos permitieran valorar la investigación e incidencia, o bien la potencial articulación entre el conocimiento científico y los actores implicados en los desafíos de los tres casos que construimos, tal como se observa en el apartado siguiente. Es preciso señalar que se trata de una revisión exhaustiva de la bibliografía sobre cada tema, los reportes fueron seleccionados por su pertinencia con base en el propósito de analizar la viabilidad de la política.

Resultados y discusión

Investigación e incidencia en los casos de evaluación de la educación y de las vocaciones científicas

En el caso de la evaluación de la educación superior, los trabajos seleccionados fueron once; seis se refieren a México y fueron publicados en revistas del país, mientras que los otros cinco aluden a otras naciones y fueron publicados en revistas internacionales.

En lo que concierne a las investigaciones nacionales, Buendía (2011) reporta un estudio de casos sobre los impactos de la evaluación y acreditación en programas académicos del país; Comas, Buendía y Fresán (2014) examinan las repercusiones que tuvo el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en la organización de las universidades por medio de la evaluación y la asignación de recursos; Hernández y Hernández (2023) analizan los desafíos de la distribución desigual de la calidad de programas educativos por regiones del país y por subsistemas de educación superior; Martínez, Tobón y Romero (2017) analizan las diferentes problemáticas asociadas a la acreditación de la calidad en América Latina; Moreno (2017) discute las reformas de la educación superior mexicana de los años recientes; y Mungaray, Ocegueda y Moctezuma (2016) estudian la asignación de subsidios extraordinarios mediante el PIFI y los avances en materia de calidad de las universidades públicas estatales.

En cuanto a los artículos que refieren contextos internacionales, desde el enfoque *evidence-based policy* Beerkens (2018) analiza las opciones para mejorar las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior; Duarte y Vardasca (2023) reportan una revisión sistemática sobre los procesos de acreditación en diez países, centrándose en el tiempo y la carga burocrática asociadas a la iniciativa; Harvey (2016) reporta un análisis de los artículos publicados sobre el asunto durante dos décadas en la revista *Quality in Higher Education*;

Lucander y Christersson (2020) revisan el diseño, desarrollo y evaluación de un proceso de acreditación de la calidad de programas educativos, y Stensaker *et al.* (2011) analizan el impacto de la acreditación de la calidad de la educación superior en Noruega.

Los once trabajos coinciden en que *uno de los principales desafíos o problemas* de la educación superior son los *efectos nocivos o los resultados no buscados por las iniciativas de evaluación y acreditación de la calidad*. Antes de exponer tal desafío es preciso mencionar que, en general, esos estudios reconocen que tales políticas han contribuido al fortalecimiento de las universidades, y de modo particular en el acompañamiento de la expansión y diversificación de la oferta educativa, en la formación de las plantas académicas, la mejora de programas educativos y en el equipamiento e infraestructura. Por supuesto, también coinciden en la persistencia de desafíos, en especial el referido a la calidad y mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la educación.

Los estudios muestran que la manera como se han implementado las políticas ha generado efectos nocivos o resultados no buscados, como la simulación de procesos, el énfasis en la rendición de cuentas antes que en la mejora educativa, las relaciones de mercado entre universidades y organismos acreditadores, la burocratización de las actividades académicas y la sobrecarga administrativa, entre otros; además, tales efectos han trastocado la dinámica universitaria, orientándola al cumplimiento de estándares externos, los cuales se refieren en primer lugar a indicadores numéricos (Buendía, 2011; Comas *et al.*, 2014; Harvey, 2016; Martínez *et al.*, 2017; Moreno, 2017; Mungaray *et al.*, 2016; Stensaker *et al.*, 2011). En este caso nos referiremos al efecto nocivo o resultado no buscado de la simulación de procesos de la política de acreditación y aseguramiento de la calidad.

Para atender tal iniciativa las universidades habrían simulado la conformidad con las reglas, pero en los hechos habrían mantenido prácticas tradicionales debido a que la evaluación y la acreditación externas han sido confusas y porque están orientadas a distintos propósitos (Moreno, 2017; Stensaker *et al.*, 2011). Tal simulación se derivó del exceso de planeación y generó un modelo burocrático del trabajo académico que, además de desvirtuar la razón de ser de la evaluación, redujo la acreditación de la calidad a la entrega de recursos económicos, en el caso de México (Mungaray *et al.*, 2016). En otros países, además se denuncia el impacto de las medidas en el progresivo aumento del control externo de las instituciones de educación superior, donde la gestión y el mercado cobraron cada vez mayor importancia, dejando en segundo término a las preocupaciones académicas (Beerrens, 2018; Duarte y Verdasca, 2023).

En ese sentido los estudios han destacado las consecuencias intencionales y no intencionales de la acreditación, mismas que, si bien podrían conducir a mejores prácticas, han dado lugar a una cultura de cumplimiento y a conductas en las que las universidades intentan manipular o gestionar los indicadores de rendimiento en lugar de centrarse en una mejora genuina (Stensaker *et al.*, 2011). En el extremo, se han asumido nociones de evaluación y acreditación como equivalentes de garantía de calidad y de excelencia cuando los procesos relativos apenas han consistido en un trámite administrativo que repercute

más en la reputación externa de las instituciones que en la mejora de sus procesos de enseñanza aprendizaje (Buendía, 2011; Hernández y Hernández, 2023; Lucander y Christersson, 2020; Martínez *et al.*, 2017).

En razón de lo anterior, la implementación de la política ha mostrado cierta tensión entre los paradigmas del aseguramiento de la calidad: por un lado, la búsqueda de la mejora educativa, y por otro la rendición de cuentas; sin embargo, el paradigma de la mejora solamente habría prevalecido en el discurso, pues hay mucha retórica sobre el impacto de esos procesos, mientras que en la práctica persiste la brecha entre la intención y la realidad (Duarte y Vardasca, 2023; Harvey, 2016).

La simulación ha ocasionado desatención a los procesos educativos y obstaculizado la mejora y aseguramiento de la calidad, las cuales eran las metas declaradas en las iniciativas correspondientes. Si no se atienden estas cuestiones, la artificialidad de los procesos, el cumplimiento ritualizado para lidiar con la carga administrativa, así como la presentación de resultados simulados, podrían estabilizar comportamientos ineficaces y banalizar los esfuerzos de la comunidad universitaria (Comas *et al.*, 2014; Harvey, 2016).

Desde hace algunos años la era del entusiasmo ha sido reemplazada por la era del realismo, la fatiga en las universidades que se enfrentan a una nueva ronda de evaluación para acreditar y asegurar la calidad demanda pruebas de efectos positivos, de evidencias sólidas sobre lo que funciona y lo que no funciona (Beerkens, 2018). Por ello, desde el desafío de la simulación se podrían articular la investigación e incidencia, pues algunos de los hallazgos presentados la han expuesto en forma reiterada como resultado no deseado de las políticas relativas; la investigación constituiría una sólida capacidad científica-técnica, como lo recomienda el Pronaii, pues muestra las principales determinaciones y causas del desafío que hemos elegido para el caso de la educación superior.

Además de una más amplia divulgación de los hallazgos de ese tipo de estudios, las estrategias que dan pie a la investigación e incidencia impelen a los actores involucrados a hacer un alto y reflexionar sobre los logros y desaciertos de tales iniciativas y programas, pues hay una brecha importante entre las ideas de evaluación y acreditación que se han planeado y las prácticas implementadas (Buendía, 2011; Comas *et al.*, 2014; Duarte y Vardasca, 2023; Harvey, 2016; Moreno, 2017).

En esa dirección, los once estudios coinciden en las siguientes recomendaciones: es necesario repensar la asociación entre el cumplimiento de indicadores y la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje; es preciso replantear la asociación entre la evaluación de la calidad y el financiamiento, y hace falta poner en segundo término los atributos burocráticos de la evaluación para enfatizar los elementos más relevantes desde el punto de vista de la mejora educativa y de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Como lo indica el Pronaces Educación, se requiere la colaboración de los actores implicados en la problemática o desafío. Si eso no ocurriese, los procesos de evaluación y acreditación se seguirán diluyendo en actividades superfluas (Mungaray *et al.*, 2014) y los sistemas de aseguramiento de la calidad continuarán centrándose en procesos que estimulan la burocracia y la regulación, más que en cuestiones relevantes para los actores educativos (Stensaker *et al.*, 2011).

Desde las referencias revisadas se arguye la necesidad de una evaluación más formativa y que implique la comunicación y el trabajo colaborativo. La articulación de la investigación con otros actores debería de generar, entre otras estrategias, el desarrollo de procesos de evaluación horizontal en los que se recuperen testimonios de los principales actores y se privilegie el intercambio de saberes sin otorgarles estatus, neutralizando así las relaciones de poder; un modelo de evaluación democrática de las políticas en cuestión que implique a los actores educativos (Beerens, 2018; Sánchez-Santamaría y Espinoza, 2015; Thiele *et al.*, 2008), pues la investigación ha evidenciado que las autoevaluaciones tienen mayor repercusión en la mejora que las evaluaciones externas (Stensaker *et al.*, 2011).

De acuerdo con lo ya señalado, en el caso de la evaluación de la educación superior la investigación ha sido *iluminativa*, pues muestra un mejor entendimiento de algunos de sus desafíos. Por tanto, una influencia más importante podría construirse a partir de las recomendaciones del Pronaces Educación respecto a una evaluación horizontal, más formativa, menos burocrática, orientada al aprendizaje y a las experiencias de actores educativos, y que se asocie a la mejora de la educación (Dill, 2000; Ewell, 2008; citados en Duarte y Vardasca, 2023).

La evaluación horizontal también es una demanda vigente en el *segundo caso*, el cual lo enfocamos al desafío de la *evaluación del desempeño docente en educación básica*. Al respecto reunimos cinco estudios, cuyo análisis se enfoca en los problemas observados en la implementación de la Reforma Educativa de 2013, los cuales siguen vigentes, aunque esta haya sido derogada. La evaluación docente ha sido impulsada con mayor énfasis desde 2008, cuando México firmó el Acuerdo para la mejora de la Calidad de la Educación Básica con la OCDE.

Los estudios en cuestión corresponden a Cordero y González (2016) y Nava y Rueda (2014), que analizan el modelo de evaluación docente en el marco de esa reforma; Díaz (2019), quien aborda los efectos de la evaluación obligatoria en el desempeño docente; el estudio de Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga (2019) sobre de los casos de evaluación docente en Chile y México; y el artículo de Gómez y Cáceres (2022) donde se discute el papel del docente en las reformas educativas mexicanas.

Desde esas referencias, y al menos hasta ahora, la forma en que se han implementado las iniciativas de evaluación no ha correspondido con los criterios de la evaluación horizontal. Aunque ha estado presente desde 1974 en los documentos de política, la evaluación docente ha operado de manera asistemática, por lo que persiste la necesidad de contar con una política que la oriente hacia la mejora y que disponga de financiamiento para su implementación a gran escala, como proponen Cordero y González (2016). Aunque la reforma de 2013 podría considerarse un esfuerzo en ese sentido entre los años 2015 y 2017 (Galaz *et al.*, 2019), los hallazgos de los estudios que hemos revisado muestran que el reto sigue vigente.

En ese sentido, las recomendaciones derivadas de los hallazgos parten del impacto que tuvo la evaluación en la dimensión personal, laboral, social y económica del profesor, al ubicarlo como elemento determinante del desempeño estudiantil, medido a partir de pruebas estandarizadas y atribuyendo los bajos desempeños a sus habilidades

pedagógicas y académicas; de esa manera, algunos medios de comunicación, haciendo de voceros de organismos civiles y empresariales, posicionaron al docente en el centro del debate educativo (Nava y Rueda, 2014) y no en una versión que coadyuvara a la mejora educativa ni a la actual demanda de evaluación horizontal.

Debido a ello, los docentes habrían construido una representación de la evaluación como instrumento de control, pues los resultados en algunos casos determinarían su permanencia laboral (Díaz, 2019). La evaluación docente, tal como fue instrumentada, habría afectado las prácticas educativas y generado impacto negativo en la educación, pues en todo el proceso hubo omisiones institucionales, académicas y técnicas, así como organizacionales y legales (Galaz *et al.*, 2019).

La verticalidad con la que se instrumentan las reformas obstaculiza la participación activa de los docentes, además de orientar su evaluación hacia procesos externos en los que se privilegia la medición de resultados y que dejan en segundo término los procesos y, a la postre, la mejora de la educación (Gómez y Cáceres, 2022).

Los hallazgos en que coinciden esos estudios podrían constituir una sólida recomendación para la articulación entre la investigación y los actores implicados, investigación e incidencia, pues la evaluación docente no sería vista como una medida coercitiva y con pocas posibilidades de contribuir a la mejora del desempeño de los profesores y de la educación en general. Una evaluación formativa que propicie la mejora de las prácticas y del logro de aprendizajes.

Para ese propósito se podría articular la investigación correspondiente al marco de la evaluación diagnóstica promovida en la política educativa actual; por un lado, como referente de la situación de la docencia y de las necesidades de los profesores, y, por el otro, como mecanismo que permita el análisis de los elementos del trabajo docente que contribuyen a la mejora. Es más factible lograr tales propósitos implicando a los actores de la educación y no aislándolos, orillándolos tan solo a su papel de receptores pasivos para la implementación de iniciativas y programas. De acuerdo con Allen y Burgess (2020), es preciso elaborar políticas con las que los docentes se sientan confiados en su trabajo, para que sea posible que aprendan y mejoren su práctica.

Los hallazgos de los estudios revisados sí podrían contribuir a explorar posibilidades que aproximen la evaluación docente a la modalidad de evaluación horizontal, evadiendo los riesgos de sobredimensionar el trabajo del profesor como causal del desempeño estudiantil, además de superar el carácter coercitivo, regulatorio y hasta punitivo de la evaluación. También en este caso la investigación *ilumina* y contribuye a entender de manera más compleja cómo la evaluación de profesores de educación básica representa un desafío para su propio desempeño y, además, quizá la manera en que se esté instrumentando poco tenga que ver con la mejora educativa.

El *tercer caso* se desprende de otro de los ejes del Pronaces Educación y consiste en el fomento a las vocaciones científicas (CONAHCYT, 2022b); nosotros nos referimos particularmente a la formación, evaluación y consolidación de investigadores para promover capacidades científicas de alto nivel (CONAHCYT, 2021). En ese sentido, seleccionamos los reportes de Faber *et al.* (2022), Gallent (2022), Hanafizadeh y Shaikh (2021), Hyland y Jiang (2019), Ioannidis *et al.*, (2014), Justman (2019), Niles *et al.* (2020)

Rodrigues *et al.*, (2020) y Sandström y van den Besselaar (2016). Esos nueve reportes coinciden en que, con las normas de la ciencia actual, publicar artículos en revistas indexadas representa una de las evidencias más fehacientes de la formación y consolidación de las vocaciones científicas, a la vez que configura uno de sus principales retos.

Los hallazgos de los estudios revisados indican que realizar este tipo de publicaciones resulta uno de los obstáculos más importantes para que los investigadores sean evaluados positivamente en los sistemas nacionales de ciencia, principalmente para que los investigadores jóvenes sean reconocidos en este oficio; esto se debe al salto que supone la práctica profesional de la investigación científica respecto a las actividades contenidas en la formación de posgrado, lo que implica asimilar los cambios acontecidos en las prácticas de publicación de la investigación en los últimos años (Hyland y Jiang, 2019), además de que se ha ido construyendo como uno de los requisitos de evaluación para ingresar, ascender o ser promovido laboralmente (Faber *et al.*, 2022).

La publicación de artículos en revistas indexadas, fruto de investigaciones rigurosas, pone a prueba la formación de investigadores en México y otros países; como la mayoría de los textos son rechazados, la consolidación de las vocaciones científicas se mantiene como un continuo desafío (Gallent, 2022; Hanafizadeh y Shaikh, 2021). En ese sentido, la recomendación que exponemos aquí articula los hallazgos que podrían contribuir a una mejor comprensión de la complejidad del asunto entre los actores implicados, es decir, los investigadores, quienes evalúan el trabajo científico y hasta los diseñadores de políticas.

Esa recomendación se refiere a la elección de una revista adecuada o pertinente para el texto que se somete a evaluación; también está relacionada con el requerimiento de los sistemas de ciencia, como el CONAHCYT, en cuanto a la necesidad de que los investigadores publiquen de forma primordial en revistas indexadas; tales sistemas consideran esa recomendación un tema nodal para la consolidación de las vocaciones científicas y la han incorporado a sus mecanismos de regulación, evaluación e incentivación de las actividades científicas (Gallent, 2022); en esa dirección, en varios países se promueve una lista de las editoriales, revistas, indexaciones y bases de datos en las que se insta a publicar (Faber *et al.*, 2022).

En México, según el manual del Sistema de CRMCYT (Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología, CONHACYT, 2019), es previsible que los investigadores difundan los resultados de su trabajo en las revistas indizadas en el Journal Citation Report, el Web of Science (WOS) de Clarivate Analytics, en las de Scopus de Elsevier, que tengan indicadores de citación en la última evaluación del SCImago Journal and Country Rank, o bien, en las revistas del propio sistema CRMCYT, aunque no están indizadas en WOS y/o Scopus.

De acuerdo con los reportes revisados para este caso, para la elección de la revista es preciso conocer su factor de impacto o la posición que tiene entre las demás revistas del área (Faber *et al.*, 2022); sin embargo, valoramos la necesidad de que ese criterio se subordine a la cualidad de acceso abierto, la cual libera de costo a los autores porque no implica cuotas de inscripción ni cobro por descarga de artículos (Gallent, 2022).

También se sugiere tener en cuenta a las revistas del país en cuestión, porque es más fácil entender sus tradiciones de diálogo académico; asimismo, por su proceso de desarrollo esas revistas necesitan crecer y consolidarse casi a la par de sus potenciales autores, porque se crean sinergias entre los implicados al ser corresponsables de las prácticas de evaluación y publicación, además de que pueden orientarse mutuamente (Faber *et al.*, 2022).

Elegir la revista adecuada también contribuiría a que los investigadores principiantes evadieran las prácticas de las editoriales depredadoras, las cuales prometen publicar con rapidez ya que no hacen revisiones de pares, y cuando la realizan apenas cumplen con los criterios editoriales; además, suelen cobrar a los autores por procesar sus artículos y algunas hasta organizan eventos académicos e invitan a sus participantes a que publiquen sus contribuciones como capítulos de libro en vez de artículos de revista (Gallent, 2022). Seguir la dinámica de ese tipo de publicaciones socava las oportunidades de consolidación de las vocaciones científicas o al menos promueve una vocación científica lejos de los criterios evaluados por el sistema de ciencia en México.

Es previsible que la política del Pronaces Educación fomente las vocaciones científicas en el país (CONAHCYT, 2022b) e incentive la publicación de los académicos en revistas indexadas; si así se procura, en los próximos años veremos que en las universidades mexicanas se crearán las condiciones institucionales para que los investigadores tengan los recursos de tiempo, conocimientos y se incentiven las prácticas que implica tal iniciativa. Hasta ahora las evidencias muestran que el rechazo de textos en tales revistas es muy alto, sólo 1% de académicos del mundo publica en forma constante en las revistas de Scopus (Ioannidis *et al.*, 2014), y mientras las editoriales comerciales ejercen un creciente oligopolio editorial y control excesivo en los sistemas de comunicación de la ciencia, los investigadores tienen muy poco poder para decidir qué y dónde publicar (Rodrigues *et al.*, 2020).

La recomendación que construimos desde los reportes correspondientes encuentra sentido, porque hasta ahora la política de consolidación de vocaciones científicas, así como la falta de una mejor difusión del sistema CRMCYT, cuestionan poco el credo dominante de publicar o perecer, y en la práctica se siguen privilegiando las métricas para evaluar a los investigadores; tal énfasis, entre otras cuestiones, se asocia al incremento de autores que se retractan del contenido de sus artículos en las revistas de alto impacto, así como a las publicaciones que reproducen o repiten los resultados de una misma investigación (Niles *et al.*, 2020).

Como ha ocurrido con las recientes modificaciones del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), en algunos países se promueve la ciencia lenta, que elimina la productividad en las evaluaciones nacionales porque considera que es mejor procurar la calidad de los textos y no su cantidad (Sandström y van den Besselaar, 2016). En los próximos años se podrían observar resultados de las modificaciones al SNII y si la política vigente, como está planteada, promueve las vocaciones científicas.

Fomentar las vocaciones científicas no es una tarea fácil; como vimos, existen varios elementos a considerar, además de las recurrentes modificaciones a los criterios para la evaluación de investigadores y

de revistas, como ha ocurrido en el caso de México en años recientes (CONAHCYT, 2019 y 2022d). Aun así, las recomendaciones señaladas desde los hallazgos de las referencias podrían contribuir a que los actores implicados replantearan su comprensión del asunto y su interés respecto a consolidar su vocación científica en los términos vigentes. Tales recomendaciones construyen un sólido punto de partida para ese propósito y está contenido en los Pronaces.

Los estudios revisados sobre el desafío de publicar artículos en revistas indexadas, como mecanismo para consolidar vocaciones científicas, muestran que se trata de un asunto pertinente y que puede representar un ejemplo de la articulación entre la investigación y los actores implicados, o bien, de investigación e incidencia para la atención a un desafío de la agenda; asimismo, el desafío forma parte del actual modelo de trabajo académico que está transformando la manera en que se hace ciencia y se difunde la investigación (Hyland y Jiang, 2019). En ese sentido, la investigación ilumina el problema y plantea algunos de los principales retos en cuanto a la construcción de políticas que incentiven la publicación, pero que también establezcan condiciones para la factibilidad de la demanda de los Pronaces.

La investigación e incidencia pueden contribuir a mejores políticas y, en el mediano y largo plazos, a mejores prácticas. En los casos planteados, la manera como ha contribuido la investigación ha sido mostrar los efectos nocivos de las políticas de evaluación de la educación superior, la brecha que hay entre las prácticas de evaluación del desempeño docente y una verdadera evaluación horizontal, y algunos retos para consolidar las vocaciones científicas. Tales asuntos forman parte de los desafíos vigentes y que están planteados en el Pronaces Educación.

Conclusiones

La investigación e incidencia en problemas o desafíos ha sido una cuestión relevante para los campos de la educación y del estudio de las políticas educativas. Esto porque se trata de campos interrelacionados y que conjugan trabajo multi e interdisciplinario, lo cual hace factibles las actividades transdisciplinarias. A ello ha contribuido también la tensión entre sus propósitos, es decir, si los procesos de investigación culminan cuando se logra una mejor comprensión del fenómeno estudiado, o bien cuando inciden en las prácticas y políticas relacionadas.

Esas características dan pie a la factibilidad a la demanda del Pronaces Educación. La investigación que se desarrolla en esos campos está comprometida ideológicamente, es de naturaleza política y entre sus metas finales se encuentran el cambio educativo y el cambio político. Asimismo, tiene compromiso social, posee cierta responsabilidad acerca de los problemas que estudia y a menudo sus resultados comprenden propuestas y recomendaciones sobre lo que se investiga.

No obstante, los estudios sobre la evaluación de la educación superior, la evaluación del desempeño docente en el nivel básico o acerca de la publicación de artículos para la consolidación de las vocaciones científicas han modificado poco la manera en que se han implementado las políticas y programas correspondientes, y apenas han repercutido en

las prácticas relativas. Por ello nos parece necesario que desde iniciativas como los Pronaces se promueva la interacción entre investigación y actores implicados en los principales desafíos, pues en el mediano plazo contribuirían a la mejora del sistema educativo en general.

En ese sentido, la política de investigación e incidencia, además de viable, nos parece necesaria. Como vimos en cada caso, los hallazgos de la investigación están relacionados con tales requerimientos. Por tanto, los resultados de investigación que hemos hecho corresponder con los desafíos expuestos permitirían comprenderlos mejor, y con las intermediaciones e interacciones pertinentes podrían contribuir a mejorar las políticas y las prácticas.

De la misma forma, los casos que presentamos incluyen recomendaciones que apuntan en dos direcciones: por un lado, muestran la gran complejidad que construyen los desafíos analizados y las políticas que regulan y evalúan las prácticas, los actores y las instituciones involucradas. Por otro lado, revelan que modificar el sentido de iniciativas y prácticas requiere de la revisión de los estudios correspondientes, así como trabajo de reflexión conjunta entre los actores implicados con los diferentes desafíos; el ejercicio realizado también nos muestra que hacen falta mecanismos para generar tales interacciones.

De esa manera se concretaría una de las características más importantes del campo de la investigación educativa y del estudio de las políticas, la cual consiste en la aplicación potencial o el *uso* del conocimiento disponible. Si se parte de la revisión de la investigación, que ya se ha realizado sobre casi cualquier desafío educativo, y se establecen políticas que señalen la necesidad de partir de la investigación para la resolución de problemas y desafíos sociales, se pueden echar a andar estrategias de articulación y colaboración entre la investigación y los actores sociales implicados, tal como se indica en la normativa vigente del CONAHCYT.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Allen, R. y Burgess, S. (2020). *The future of competition and accountability in education: 2020 Public Services Trust at the RSA Report*.
http://www.2020publicservicestrust.org/downloads/9_The_Future_of_Competition_and_Accountability_in%20Education.pdf
- Beerkens, M. (2018). Evidence-based policy and higher education quality assurance: Progress, pitfalls and promise. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 272-287. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475248>
- Berndtson, E. (2010). Education Policy and the harmonization of political science as a discipline. En Jakobi, A. P., Martens, K. y Wolf, K. D. (coords.). *Education in political science. Discovering a neglected field* (191-204). Routledge.
- Brown, C. (2014). Advancing policy makers' expertise in evidence-use: A new approach to enhancing the role research can have in aiding educational policy development. *Journal of Educational Change*, 15, 19-36. DOI: 10.1007/s10833-013-9224-7
- Buendía, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, 2(3), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i3.371>
- Cabrera, D. (2021). Investigación educativa e innovación tecnológica en el sureste de México: rutas paralelas. *Innovación Educativa*, 21(86), 123-144. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-86/investigacion-educativa-e-innovacion-tecnologica--en-el-sur-este-de-mexico.pdf>
- Comas, Ó., Buendía, A., Fresán, M. y Gómez, I. (2014). El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 47-67. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2014.02.001>
- CONAHCYT (2022a). *Programas nacionales estratégicos*. <https://conahcyt.mx/pronaces/>
- CONAHCYT (2022b). *Comunicados. CONAHCYT fortalece integración interinstitucional y comunitaria de proyectos de investigación en educación*. <https://conahcyt.mx/conahcyt-fortalece-integracion-interinstitucional-y-comunitaria-de-proyectos-de-investigacion-en-educacion/>
- CONAHCYT (2022c). *Pronaces-Educación*. <https://conahcyt.mx/pronaces/educacion/>
- CONAHCYT (2022d). *Criterios específicos de evaluación área IV: ciencias de la conducta y educación*. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/sni/marco_legal/criterios/04_Area_IV.pdf
- CONAHCYT (2021). *Convocatoria para la elaboración de propuestas de proyectos para el fomento y fortalecimiento de las vocaciones científicas*. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/fomentar_fortalecer_vocaciones_cient%C3%ADficas/Convocatoria_VC_2021_VF2.PDF
- CONAHCYT (2019). *Manual del Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología*.
<http://www.revistascytconacyt.mx://www.revistascytconacyt.mx>
- Cooper, A. y Shewchuk, S. (2015). Knowledge brokers in education: How intermediary organizations are bridging the gap between research, policy and practice internationally. *Education Policy Analysis Archives*, 23(118). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2355>
- Cordero, G. y González, C. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana. *Education Policy Analysis Archives*, 24(46). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2242>

- Díaz, F. (2019). La evaluación obligatoria del desempeño docente y su sentido para el profesorado de telesecundarias: entre el temor, control y sometimiento. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 9 (18). DOI: 10.23913/ride.v9i18.431
- Duarte, N. y Vardasca, R. (2023). Literature Review of Accreditation Systems in Higher Education. *Educ. Sci.*, 13(582), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci13060582>
- Du, J., Li, P., Haunschild, R., Sun, Y. y Tang, X. (2020). Paper-patent citation linkages as early signs for predicting delayed recognized knowledge: Macro and micro evidence. *Journal of informetrics*, 14(2), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2020.101017>
- Edwards, A. (2012). User engagement and the process of educational research. En Fenwick, T. y Farrell, L. (coords.). *Knowledge mobilization and educational research. Politics, languages and responsibilities* (44-57). Routledge.
- Enders, J. (2010). Political science and educational research: Windows of opportunity for a neglected relationship. En Jakobi, A., Mertens, K., Wolf, K. D. (eds.) *Education in political science. Discovering a neglected field* (pp. 205-217). Routledge.
- Faber, T., Bruce, R., Mensah, E., Teye, V. y Owusu, A. (2022). Implementation of promotion standards to discourage publishing in questionable journals: the role of the library. *The Journal of Academic Librarianship*, 48(4), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2022.102532>
- Fenwick, T. y Farrell, L. (2012). Introduction: Knowledge mobilization. The new research imperative. En Fenwick, T. y Farrell, L. (eds.). *Knowledge mobilization and educational research. Politics, languages and responsibilities* (1-13). Routledge.
- Foreman-Peck, L. y Winch, C. (2010). *Using Educational Research to Inform Practice. A practical guide to practitioner research in universities and colleges*. Routledge.
- Fraussen, B. y Pattyn, V. (2023). The niche of think tanks in a consensus - seeking and neo-corporatist policy advisory system. *International Review of Administrative Sciences*, 90(3), 1-15. DOI: 10.1177/00208523231211541
- Galaz, A., Jiménez-Vásquez, M. y Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, 41(163), 156-176. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v41n163/0185-2698-peredu-41-163-177.pdf>
- Gallent, C. (2022). Editorial misconduct: the case of online predatory journals. *Helijon*, 8, 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.helijon.2022.e08999>
- Goodin, R. (2011). The State of the Discipline, the Discipline of the State. *The Oxford Handbook of Political Science* (pp. 3-57). Oxford University Press.
- Gómez, A. G. y Cáceres, M. L. (2022). Algunas características de las reformas del sistema educativo mexicano y el papel del docente. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(1), 6-13. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v1i1.1>
- Hanafizadeh, P. y Shaikh, A. (2021). Developing doctoral students'/researchers' understanding of the journal peer-review process. *The International Journal of Management Education*, 19(2), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100500>
- Harvey, L. (2016). Lessons Learned from Two Decades of Quality in Higher Education. Documento de trabajo. <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey2016Lessons.pdf>
- Heck, R. H. (2004). *Studying Educational and Social Policy. Theoretical Concepts and Research Methods*. Routledge.

- Hernández, P. y Hernández, L. A. (2023). Estado actual de la calidad de la educación superior en México. Los programas de nivel licenciatura acreditados. *Revista de la Educación Superior*, 207(52), 1-30 <https://doi.org/10.36857/resu.2023.207.2564>
- Hyland, K. y Jiang, F. (2019). *Academic discourse and global publishing. Disciplinary persuasion in changing times*. Routledge.
- IISUE [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación] (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Loannidis J., Boyack K. y Klavans R. (2014). Estimates of the continuously publishing core in the scientific workforce. *PLoS ONE*, 9(7). DOI:10.1371/journal.pone.0101698.
- Jakobi, A., Mertens, K. y Wolf, K. D. (2010) (eds.) *Education in Political Science. Discovering a neglected field*. Routledge.
- Justman, Q. (2019). Transparent Peer Review Comes to Cell Systems. *Cell Systems*, 8(6), 477-478. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cels.2019.06.002>
- Kababe, Y. (2014). La interacción entre investigación y política: aproximaciones conceptuales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 9(25), 205-226. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92429919013.pdf>
- Klemperer, A., Theisens, H. y Kaiser, F. (2003). Dancing in the Dark. The Relationship between Policy Research and Policy Making in Dutch Higher Education. En Ginsburg, M. y Gorostiaga, J. (eds.) *Limitations and Possibilities of Dialogue among Researchers, Policymakers and Practitioners* (pp.37-59). Routledge (RoutledgeFalmer Readers in Education).
- Levin, B. y Cooper, A. (2012). Theory, research and practice in mobilizing research knowledge in education. En Fenwick, T. y Farrell, L. (eds.). *Knowledge Mobilization and Educational Research. Politics, languages and responsibilities* (pp.17-29). Routledge.
- Levin, B. (2010). Leadership for evidence-informed education. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 30(4), 303-315. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.497483>
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56). <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56/>.
- Lucander, H. y Christersson, C. (2020). Engagement for quality development in higher education: a process for quality assurance of assessment. *Quality in Higher Education*, 26(2), 135-155. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1761008>
- Martínez, J. E., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179450594005>
- Moreles, J. (2017). La tensión o dilema entre los propósitos de la investigación educativa y del estudio de las políticas educacionales. *RETEPE, Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 2, 1-13. <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.2.018>
- Moreno, C. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 27-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.001>
- Mungaray, A., Ocegueda, M. y Moctezuma, P. (2016). La calidad de las universidades públicas estatales de México después de 13 años de subsidios extraordinarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177) 67-93. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.008>

- Nava, M. y Rueda, M. (2013). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 1-11. <http://redie.uabc.mx/vol-16no1/contenido-nava-rueda.html>
- Niles M., Schimanski L., McKiernan E. y Alperin J. (2020). Why we publish where we do: Faculty publishing values and their relationship to review, promotion and tenure expectations. *PLoS ONE*, 15(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228914>.
- Nutley, S. M., Walter, I. y Davies, H. T. O. (2012). *Using evidence. How research can inform public services*. Policy Press.
- Opfer, V. D., Young, T. y Fusarelli, L. (2008). Politics of interest: Interest groups and advocacy coalitions in american education. En Cooper, B.S.; Cibulka, J.G. y Fusarelli, L.D. (eds.). *Handbook of Education. Politics and Policy* (pp.195-216). Routledge.
- Rickinson, M., Sebba, J. y Edwards, A. (2011). *Improving Research Trough User Engagement*. Routledge.
- Rodrigues R., Abadal E. y Hermes, B. (2020). Open access publishers: The new players. *PLoS ONE*. 15(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233432>.
- Sánchez-Santamaría, J. y Espinoza, O. (2015). Evaluación de las políticas educativas desde la *informed-policy*: consideraciones teórico-metodológicas y retos actuales. *Foro de Educación*, 13(19), 381-405. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.017>
- Sandström U. y van den Besselaar, P. (2016). Quantity and/or Quality? The Importance of Publishing Many Papers. *PLoS ONE*, 11(11). DOI:10.1371/journal.pone.0166149.
- Sartori, G. (2012). *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L. Huisman, J. y Westerheijden, D. (2011). An In-Depth Study on the Impact of External Quality Assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36(4), 465-478. DOI:10.1080/02602930903432074.
- Thiele, G., Devaux, A., Velasco, C. y Manrique, K. (2008). Evaluación horizontal: estimulando el aprendizaje social entre pares. https://www.researchgate.net/publication/46472549_Evaluacion_Horizontal_Estimulando_el_aprendizaje_social_entre_pares
- Thoenig, J. (2004) La actualización del conocimiento en el campo de la administración y las políticas públicas. En Pardo, M. C. (comp.) *De la administración pública a la gobernanza* (pp.183-222). El Colegio de México.
- Ungerleider, C. (2012). Affairs of the smart. Will education researchers and decision-makers hook up. En Fenwick, T. y Farrell, L. (eds.). *Knowledge Mobilization and Educational Research. Politics, languages and responsibilities* (pp. 61-72). Routledge.
- Weiss, C. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39, 426-431. DOI: <https://doi.org/10.2307/3109916>

Semblanzas

Jaime Moreles Vázquez. Doctor en educación; profesor e investigador de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras nivel 1. Sus líneas de trabajo académico son uso de la investigación y políticas educativas. Sus trabajos recientes se han publicado en *IE Revista de Investigación Educativa*, 15, e2147; y *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 62, e1624. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-018](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-018)

ORCID: 0000-0002-1830-6177

Sara Aliria Jiménez García. Doctora en educación. Profesora e investigadora de tiempo completo por la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel 1. Sus líneas de investigación son identidades profesionales de docentes, investigadores y estudiantes; en forma reciente publicó en la *Revista de El Colegio de San Luis*, 13(24), 1-29. <https://doi.org/10.21696/rcsl132420231488>; *Diálogos sobre educación*, 28(15), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1344>.

ORCID: 0000-0002-4877-0958

Briseda Noemí Ramos Ramírez. Doctora en educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, maestra en educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara; profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Integrante del cuerpo académico Culturas, políticas y procesos educativos. Sus líneas de investigación son práctica docente, innovación curricular y educación inclusiva, y en específico las concepciones implícitas del profesorado, evaluación curricular, innovación educativa, estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, prácticas inclusivas en el aula.

ORCID: 0000-0002-8564-49933