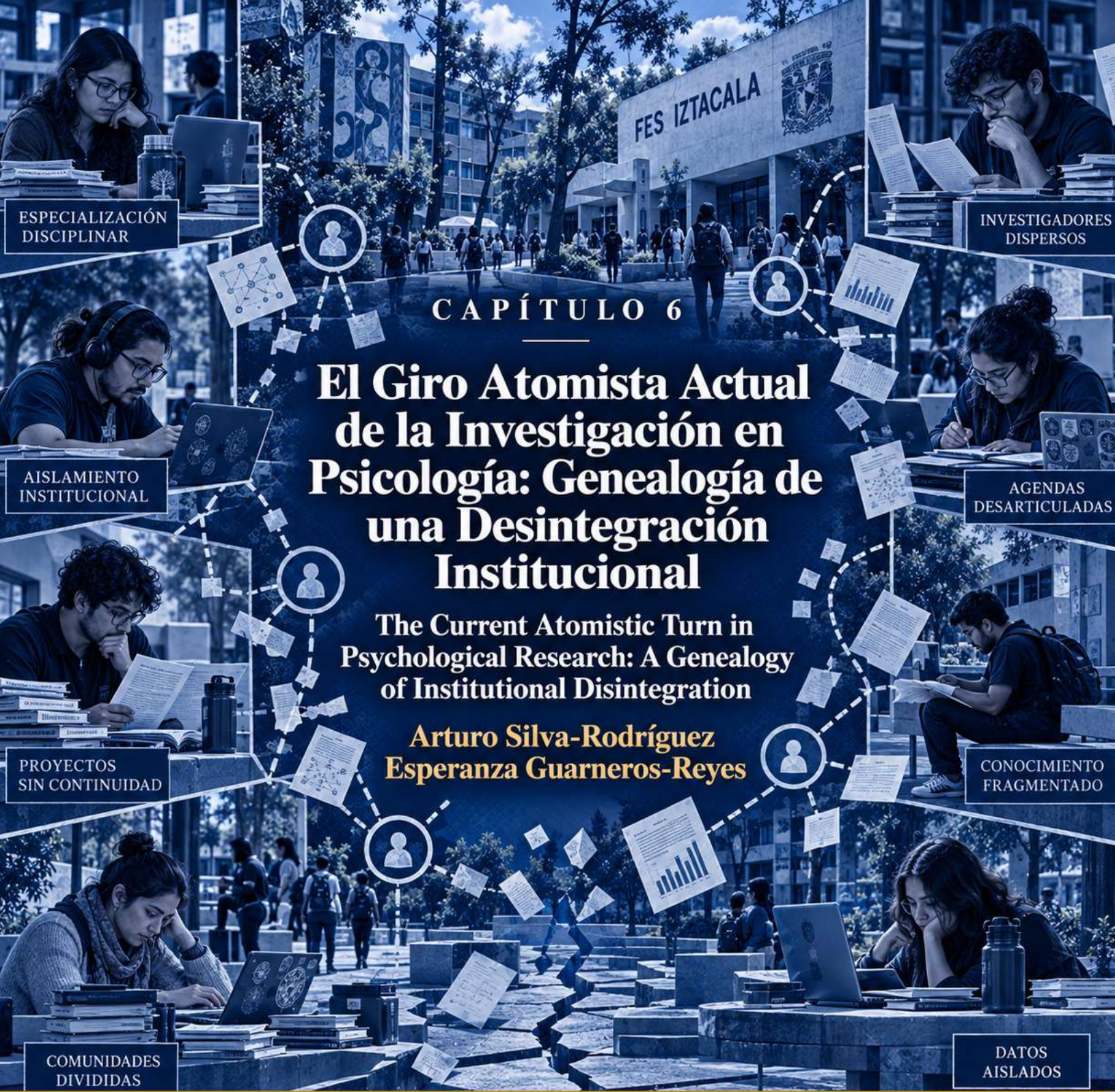




Agradecimientos

Reconocemos profundamente a la DGAPA por el apoyo otorgado a través de los programas PAPIME y PAPIIT de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo impulso a la educación, la investigación y la innovación académica hizo posible la realización de este volumen.



Como citar APA 7th

Silva-Rodríguez, A. y Guarneros-Reyes, E. (2026). El Giro Atomista Actual de la Investigación en Psicología: Genealogía de una Desintegración Institucional. In A. Silva-Rodríguez, y E. Guarneros-Reyes (Ed.), *Investigación, genealogías, rupturas y refundaciones: Hacia un ecosistema de producción de conocimiento en la FES Iztacala*. (Vol. 8, pp. 130–143). LEED editorial. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.26779.5.1.c06>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre
0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12

Glosa editorial

Este capítulo ofrece un análisis crítico de las transformaciones culturales, institucionales y organizacionales que han marcado el campo de la investigación en Psicología dentro de la FES Iztacala, particularmente a partir de la adopción de las políticas científicas promovidas por el CONACYT y el Sistema Nacional de Investigadores. Dichas políticas, sustentadas en lógicas de evaluación individual, competencia y productividad cuantificable, reconfiguraron los modos de hacer ciencia y transformaron la cultura organizacional de la universidad pública.

Desde una perspectiva institucional, el texto examina cómo la racionalidad tecnocrática del modelo SNI-CONACYT desplazó las prácticas colectivas que antes definían la identidad académica de la carrera, erosionando los lazos de coopera-

Palabras clave: Cultura organizacional universitaria, Investigación en Psicología, Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Productivismo académico, Colaboración científica, Política científica, Formación crítica, Identidad institucional, Evaluación académica, Racionalidad tecnocrática..

Editorial Note

This chapter presents a critical analysis of the cultural, institutional, and organizational transformations that have reshaped the field of research in Psychology at FES Iztacala, particularly following the implementation of scientific policies promoted by CONACYT and the National Research System. These policies, grounded in logics of individual evaluation, competition, and quantifiable productivity, redefined academic practices and profoundly altered the organizational culture of public universities in Mexico.

From an institutional standpoint, the text explores how the technocratic rationality imposed by the SNI-CONACYT model displaced the collective ethos that historically characterized academic life within the Psychology program. The chapter highlights how this shift eroded collaborative networks, collegial work, and socia-

ción, el trabajo colegiado y la vocación social de la investigación. Este proceso generó una cultura académica centrada en el rendimiento individual y la búsqueda de reconocimiento, en detrimento de la colaboración interdisciplinaria, el diálogo formativo y la producción de conocimiento con sentido público.

Más allá del diagnóstico, el capítulo propone una reflexión sobre la necesidad de rearticular los principios de una política científica universitaria orientada por el bien común. La recuperación de la colaboración, la pertinencia social y la formación crítica se plantea aquí no como un retorno nostálgico al pasado, sino como una estrategia urgente para reconstruir el sentido ético y político de la investigación universitaria, devolviendo a la ciencia su papel transformador y humanista dentro de la sociedad contemporánea.

lly engaged research, giving rise instead to an academic culture driven by individual performance, rankings, and external recognition. This transformation not only fragmented the sense of community but also reoriented the ethical and pedagogical foundations of scientific practice toward efficiency rather than reflection.

Beyond diagnosis, the chapter advocates for the reconstruction of a university research policy grounded in the principles of collaboration, social responsibility, and critical education. This call is not merely a critique of technocratic systems, but a proposal to recover the transformative mission of science: to foster human understanding, social justice, and collective well-being through knowledge that is both rigorous and meaningful.

Keywords: University organizational culture, Psychology research, National Research System, Academic productivism, Scientific collaboration, Science policy, Critical education, Institutional identity, Academic evaluation, Technocratic rationality

Índice de contenido

- 6.1 Introducción, 132
- 6.2 La transformación del ecosistema de investigación: del trabajo colectivo al rendimiento individual, 132
- 6.3 El giro atomista de la investigación, 133
- 6.4 Rearticular la ciencia: resistencias al modelo meritocrático en la universidad pública, 134
- 6.5 De la ciencia crítica a la ciencia evaluada: mutaciones institucionales en la FES Iztacala, 135
- 6.6 Instalación del modelo de investigación productivista, 137
- 6.7 Epílogo: recuperar el sentido de la investigación, 140
- 6.8 Referencias, 140

*Cuando la ciencia deja de dialogar con la sociedad,
se convierte en una maquinaria sin alma.”*

— Ulrich Beck

6.1 Introducción

El presente capítulo propone una lectura crítica de la transformación del ecosistema de investigación en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. El análisis se sitúa en la intersección entre la historia institucional de la carrera, las políticas nacionales de evaluación científica y las tendencias internacionales que han convertido la productividad, la visibilidad y la medición del desempeño en componentes centrales de la vida académica. El interés no es oponer de manera simplista un pasado colaborativo a un presente, sino reconstruir el desplazamiento de prioridades que modificó la relación entre investigación, formación y vida colegiada.

La tesis que articula el capítulo sostiene que los sistemas de evaluación no operan únicamente como dispositivos externos de medición. Cuando sus indicadores se convierten en criterios dominantes de reconocimiento, promoción y acceso a recursos, también pueden reorganizar las prácticas cotidianas, los vínculos entre generaciones y la forma en que se define el valor del trabajo científico. El problema, por tanto, no reside en evaluar la investigación, sino en el riesgo de que una racionalidad de desempeño desplace otras dimensiones indispensables:

- la cooperación,
- la mentoría,
- la pertinencia social,
- la construcción de agendas compartidas
- y el aprendizaje colectivo.

Esta perspectiva exige distinguir entre niveles de análisis. Primero se reconstruye la transformación general del ecosistema científico y el peso creciente de las métricas. Después se examina el giro atomista en relación con el SNI y con las formas de gobernanza que acompañaron su consolidación. Más adelante se analizan alternativas colaborativas y, finalmente, se estudian por separado los efectos institucionales, pedagógicos y culturales en la carrera de Psicología.

El propósito final es abrir una discusión sobre el tipo de política científica que necesita una universidad pública. Recuperar la colaboración, la ciencia abierta, la autonomía académica y el compromiso social no supone renunciar a la exigencia ni a la evaluación; implica situarlas dentro de un horizonte más amplio en el que la investigación siga siendo, al mismo tiempo, producción rigurosa de conocimiento, formación de nuevas generaciones y responsabilidad pública.

6.2 La transformación del ecosistema de investigación: del trabajo colectivo al rendimiento individual

Durante aproximadamente una década, la carrera de Psicología de la FES Iztacala sostuvo una tradición de investigación fuertemente vinculada con el trabajo colegiado, la formación de estudiantes y la articulación entre docencia e investigación. Iniciativas como el Proyecto Troncal y la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación –temas abordados en el capítulo 2 de este volumen,

expresaron una concepción en la que la producción de conocimiento se realizaba dentro de comunidades académicas y en diálogo con problemas sociales concretos. Este antecedente no debe idealizarse como un periodo homogéneo, pero sí permite identificar una matriz organizativa distinta de la que posteriormente adquirió predominio.

La reconfiguración no fue exclusivamente local. Gribling y Duberley (2021), al estudiar sistemas de desempeño académico sometidos a presiones competitivas, muestran cómo las carreras universitarias se reorganizan cuando las métricas se convierten en referencias centrales. Mills (2024) sitúa esa transformación dentro de una economía global de la investigación cada vez más dependiente de índices y circuitos editoriales, mientras que Münch (2019) la interpreta como un proceso de heteronomización del campo académico: las prioridades internas pierden margen frente a criterios definidos por sistemas externos de evaluación.

En ese nuevo entorno, la visibilidad, el impacto y la autoría comenzaron a adquirir un peso mayor. Drolet y Makhoul (2021) ilustran la expansión de instrumentos destinados a cuantificar la contribución individual; Ebensperger, Aspillaga-Cid y Labra (2023) muestran cómo la estructura de las coautorías y los circuitos editoriales se relaciona con el impacto científico; Scafetta (2025) propone incluso indicadores integrados para comparar desempeño en investigación y docencia. Van Den Besselaar, Hemlin y Van Der Weijden (2012), por su parte, advierten que colaboración y competencia no son polos absolutamente excluyentes, pero sí fuerzas que deben equilibrarse si se desea evitar que la segunda desplace los incentivos para construir comunidades de investigación.

Desde esta perspectiva, el cambio relevante no fue la aparición de indicadores en sí misma, sino su capacidad para modificar los incentivos. Beigel (2021) ha mostrado que los circuitos de publicación de países no hegemónicos se encuentran atravesados por jerarquías internacionales que condicionan las estrategias de visibilidad. Limaymanta, Quiroz-De-García, Rivas-Villena, Rojas-Arroyo y Gregorio-Chaviano (2022) documentan, en universidades públicas sudamericanas, la relación entre colaboración e impacto normalizado; Mfengu y Raju (2024) cuestionan, a su vez, la suficiencia de las métricas convencionales para representar el impacto de la investigación. Estas

discusiones permiten leer el caso de Iztacala dentro de una tensión más amplia: cómo mantener estándares de calidad sin reducir la vida científica a aquello que puede ser contabilizado.

El resultado fue un desplazamiento gradual de la investigación entendida como experiencia colectiva hacia una práctica más condicionada por plazos, productos y trayectorias individuales. Ese desplazamiento afectó la organización de los proyectos, pero también la relación pedagógica entre profesores y estudiantes y la posibilidad de sostener agendas de largo plazo. La cuestión que interesa al capítulo no es demostrar que toda productividad individual sea incompatible con la colaboración, sino examinar qué ocurre cuando los incentivos premian sistemáticamente el rendimiento personal y dejan en segundo plano tareas menos visibles, como la mentoría, la coordinación de grupos y la construcción de infraestructura académica compartida.

6.3 El giro atomista de la investigación

La creación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984 introdujo un mecanismo nacional de reconocimiento que, con el tiempo, se volvió una referencia importante para valorar trayectorias científicas. En la lectura histórica desarrollada en este capítulo, su consolidación coincidió con un cambio en la manera de organizar y representar el mérito académico. No se trata de atribuir al SNI, por sí solo, la transformación de la investigación en Psicología, sino de reconocer que sus criterios formaron parte de un régimen más amplio de evaluación que reforzó la centralidad del desempeño individual.

Beigel (2021) explica que los sistemas de evaluación en América Latina participan de circuitos de publicación y reconocimiento asimétricos. Medina (2021), desde el campo de los estudios latinoamericanos de ciencia, tecnología y sociedad, subraya la necesidad de examinar críticamente esas relaciones, mientras que Jordana (2021) muestra que la expansión de mecanismos regulatorios transformó la gobernanza de la educación superior en la región. Leídos en conjunto, estos trabajos permiten entender que la evaluación científica no es un procedimiento neutral: también define qué actividades adquieren prestigio, qué productos son comparables y qué formas de trabajo resultan más rentables dentro de una carrera académica.

En este contexto, las prioridades de investigación pueden reordenarse alrededor de la publicación indexada, la acumulación de productos y la obtención de recursos. Gutiérrez-Sánchez, Álvarez-Muñoz, Villardon y Galindo (2025) muestran que la colaboración científica sigue siendo estratégica para el desarrollo sostenible, pero también que su configuración depende de redes y asimetrías regionales. Ritto y sus colaboradores (2024), al analizar una experiencia de colaboración interdisciplinaria guiada por datos en un gran centro académico de salud latinoamericano, ofrecen un contrapunto relevante:

– *los sistemas complejos de investigación pueden sostener cooperación intensa cuando existen estructuras institucionales que la hacen posible.*

La tensión aparece cuando esas estructuras son débiles o cuando los incentivos individuales prevalecen sobre las tareas colectivas. Rampasso, Anholon, Quelhas, Velazquez y Mac-Lean (2023) sitúan la sostenibilidad universitaria en la articulación entre conocimiento y responsabilidad social; Limaymanta et al. (2022) muestran que la colaboración se relaciona con mayor impacto; y Mfengu y Raju (2024) insisten en que evaluar investigación exige dimensiones más amplias que la mera productividad. En el caso de Psicología en Iztacala, esta literatura permite interpretar el debilitamiento de algunos espacios colegiados no como una consecuencia automática de un programa nacional, sino como el resultado de la interacción entre incentivos externos, decisiones internas y formas de organización académica.

Una consecuencia central de este giro fue la fragmentación de agendas que antes podían compartir problemas, seminarios o recursos. López-Urbina y Sánchez-Dávila (2025) muestran que la gestión del conocimiento en América Latina depende de la capacidad de articular tendencias y redes, no solo de incrementar productos individuales. Bernate, Fonseca, García, Agudelo y Zambrano (2024), al discutir los desafíos tecnológicos de la educación superior, recuerdan que cualquier modernización institucional necesita integrar capacidades humanas y formativas. El problema del atomismo aparece precisamente cuando la carrera científica se vuelve más visible que el proyecto académico común y cuando la suma de trayectorias exitosas no garantiza, por sí misma, una agenda institucional coherente.

6.4 Rearticular la ciencia: resistencias al modelo meritocrático en la universidad pública

El diagnóstico del giro atomista sería incompleto si se limitara a describir la fragmentación. La literatura reciente también ofrece experiencias y principios para reconstruir formas cooperativas de producción de conocimiento. Cabero y sus colaboradores (2024), al abordar la alfabetización científica y climática en América Latina y el Caribe, destacan la necesidad de conectar conocimiento, aprendizaje colectivo y responsabilidad social. Hernández (2024) llega a una conclusión convergente desde la responsabilidad social universitaria: la investigación adquiere una dimensión pública cuando sus criterios de relevancia incluyen las necesidades de los contextos en los que se produce.

La ciencia abierta ofrece una vía concreta para reorganizar esa relación. Peña-Rodríguez y Núñez (2022), a partir de la experiencia LA-CoNGA Physics, muestran cómo una red intercontinental puede combinar formación avanzada, infraestructura compartida y cooperación entre instituciones con capacidades distintas. Su valor para este capítulo no radica en trasladar mecánicamente ese modelo a Psicología, sino en mostrar que la colaboración puede diseñarse como infraestructura y no depender únicamente de la buena voluntad de los participantes.

En el plano formativo, Guzmán-Valenzuela, Chiappa, Tagle, Ismail y Rojas (2023) advierten una disyunción epistémica en la manera de abordar el pensamiento crítico en la educación superior latinoamericana. La investigación universitaria necesita recuperar la reflexión sobre el sentido del conocimiento y no limitarse a entrenar procedimientos. Villanueva-Paredes, et al (2024) muestran, mediante aprendizaje basado en desafíos y design thinking, que la cooperación interdisciplinaria puede vincular innovación, participación estudiantil y problemas sociales reales.

Estas experiencias permiten formular una alternativa al falso dilema entre excelencia y colaboración. Una política científica crítica no implica abandonar los criterios de calidad, sino ampliar aquello que se considera valioso:

- *la construcción de equipos,*
- *la mentoría,*
- *la formación de estudiantes,*
- *la apertura de datos y métodos,*

– *la vinculación social y la capacidad de sostener programas de largo plazo.*

La pregunta deja de ser cuántos productos genera cada investigador y pasa a incluir qué capacidades colectivas construye la institución para producir conocimiento de manera continua y socialmente pertinente.

6.5 De la ciencia crítica a la ciencia evaluada: mutaciones institucionales en la FES Iztacala

La trayectoria de la investigación en Psicología y en Iztacala en su conjunto puede leerse como la convivencia, y en determinados momentos la tensión, entre dos orientaciones.

- *La primera concibe la investigación como una práctica formativa, situada y vinculada con problemas sociales;*
- *la segunda organiza crecientemente la actividad científica alrededor de productos estandarizados, indicadores de productividad y circuitos de reconocimiento académico.*

Rappaport(2018), al analizar las relaciones colaborativas en la investigación, advierte que la cooperación no constituye solamente una forma de organizar el trabajo, sino que interviene en la propia producción del conocimiento. En una dirección convergente, Galván, Macías y López (2020) destacan la importancia de las relaciones entre universidad y entorno para construir capacidades científicas capaces de responder a problemas regionales. Ambas perspectivas permiten recuperar una dimensión de la investigación universitaria que excede la producción individual de resultados y la sitúa dentro de comunidades, relaciones institucionales y contextos sociales específicos.

Esta transformación, sin embargo, no debería interpretarse como el reemplazo absoluto de un modelo por otro. Chávez-Fasanando y Sánchez-Dávila (2025) muestran que los patrones de colaboración científica en América Latina se modifican históricamente y dependen de las características de los campos científicos y de sus estructuras institucionales. De manera complementaria, Acuña, Filho y Ramos (2024), desde el modelo de la Triple Hélice, muestran que las relaciones entre universidad, Estado y empresa pueden ampliar las capacidades de innovación, aunque su desarrollo plantea el desafío de evitar que la eficiencia y los resultados me-

dibles sustituyan a la cooperación como principios rectores. La mutación experimentada en Psicología debe entenderse, por tanto, como una modificación progresiva en el equilibrio entre distintas maneras de concebir, organizar y valorar la investigación.

6.5.1 ¿Un cambio de paradigma? Una lectura desde Thomas Kuhn

Esta transformación podría sugerir, en una primera aproximación, la existencia de un cambio de paradigma. Sin embargo, recurrir a esta categoría exige recuperar con precisión el significado que Thomas Kuhn atribuyó a las revoluciones científicas. Para Kuhn (2004), los paradigmas no constituyen simplemente políticas administrativas, sistemas de evaluación o formas organizativas. Comprenden los problemas que una comunidad científica considera legítimos, los supuestos que comparte, los procedimientos mediante los cuales investiga, los criterios que utiliza para valorar las soluciones y los ejemplos de práctica científica mediante los cuales forma a sus nuevos integrantes.

Desde esta perspectiva, la transformación analizada en este capítulo no puede caracterizarse estrictamente como una revolución científica kuhniana. No estamos documentando una crisis provocada por anomalías que conduzca a la sustitución de un paradigma psicológico por otro. El análisis no muestra, por ejemplo, que una determinada concepción teórica del comportamiento haya desplazado a otra como consecuencia de una transformación de sus fundamentos científicos. Lo que se modifica de manera más evidente es algo distinto:

– *el régimen institucional dentro del cual diferentes paradigmas, enfoques, líneas y comunidades científicas producen conocimiento, reciben reconocimiento y encuentran posibilidades de continuidad.*

La distinción es importante porque permite comprender la profundidad del cambio sin utilizar de manera extensiva la noción de paradigma. El tránsito de una investigación organizada predominantemente alrededor de proyectos colectivos, seminarios, procesos formativos y relaciones entre docencia e investigación hacia otra crecientemente regulada por publicaciones indexadas, citaciones, pertenencia a sistemas de reconocimiento y obtención de financiamiento no modifica necesariamente las teorías científicas desde las cuales trabajan los investigadores. Sin embargo, sí

transforma las condiciones que influyen en la selección de problemas, la organización de las trayectorias académicas, las estrategias de publicación, las formas de colaboración y la distribución del tiempo y los recursos.

La perspectiva de Kuhn aporta otro elemento especialmente relevante. La ciencia no se reproduce solamente mediante teorías, publicaciones o resultados: se reproduce a través de comunidades científicas. Los investigadores aprenden a reconocer problemas, formular preguntas, utilizar instrumentos, evaluar resultados y participar en determinadas tradiciones mediante procesos de socialización científica. La formación de nuevas generaciones constituye, por ello, una condición para la continuidad de las capacidades de investigación. Cuando se debilitan los espacios colectivos donde esos conocimientos y prácticas circulan —laboratorios, seminarios, grupos de discusión, tutorías y proyectos compartidos— no solo se transforma la organización del trabajo; también pueden modificarse los mecanismos mediante los cuales una comunidad científica transmite su experiencia acumulada.

Esta observación resulta particularmente significativa para comprender el problema del relevo generacional. Desde una lectura inspirada en Kuhn, la continuidad científica no depende exclusivamente de conservar determinadas teorías o mantener nominalmente una

línea de investigación. Depende también de preservar y renovar las comunidades capaces de comprender sus problemas, compartir sus métodos, transmitir sus prácticas y transformar sus preguntas. Una tradición científica permanece viva no porque las siguientes generaciones reproduzcan inalteradamente aquello que recibieron, sino porque encuentran condiciones para apropiarse críticamente de esa herencia y convertirla en nuevas posibilidades de investigación.

En este sentido, el giro atomista descrito en este capítulo plantea un problema que trasciende la productividad individual. Cuando los sistemas institucionales privilegian de manera desproporcionada los resultados atribuibles a trayectorias personales, pueden debilitar precisamente aquellos espacios donde se construyen y transmiten capacidades colectivas. La mentoría, los seminarios, el mantenimiento de bases de datos, la construcción compartida de instrumentos, la discusión metodológica, la formación de estudiantes y el desarrollo de redes de confianza suelen ser menos visibles para los sistemas de evaluación, aunque constituyen parte de la infraestructura intelectual y social mediante la cual una comunidad científica logra reproducirse.

La Tabla 6.1 sintetiza esta diferencia analítica. No pretende representar dos periodos históricos puros ni sostener que toda investigación contemporánea responda

Tabla 6.1. Comparación de Modelos de Investigación en Psicología.

Aspecto	Modelo formativo original (situado y socialmente comprometido)	Modelo técnico-productivista (orientado por políticas nacionales)
Concepción de la investigación	Actividad formativa anclada en la realidad; proceso de reflexión crítica.	Actividad técnica orientada a la publicación y medición de productividad.
Propósito formativo	Fomentar pensamiento crítico, compromiso social y formación contextual.	Desarrollar competencias metodológicas cuantificables y rendición de productos.
Vínculo con el entorno	Alta vinculación con comunidades, instituciones locales y problemas sociales.	Escasa vinculación con contextos reales; énfasis en requisitos formales.
Rol del estudiante	Colaborador activo en proyectos colectivos con sentido social.	Ejecutor de tareas definidas, centrado en cumplimiento de entregables.
Producción académica esperada	Proyectos aplicados, diagnósticos comunitarios, estudios de caso.	Artículos, ponencias y reportes con criterios de publicación indexada.
Criterios de evaluación	Calidad del proceso, pertinencia social, impacto local.	Número de productos, pertenencia al SNI, métricas de impacto.
Identidad institucional	Ciencia crítica, humanista, orientada al bien común.	Ciencia evaluada por indicadores cuantitativos y rendimiento individual.

al modelo técnico-productivista. Los dos modelos deben comprenderse como polos que permiten observar cómo se han reorganizado la formación científica, los mecanismos de evaluación, las relaciones con el entorno y la identidad institucional.

La comparación permite precisar el argumento. El problema no reside en la existencia de artículos científicos, congresos, sistemas de evaluación, financiamiento competitivo o indicadores bibliométricos. Todos ellos pueden cumplir funciones legítimas dentro de un sistema científico. La dificultad aparece cuando estos componentes dejan de operar como instrumentos y comienzan a convertirse en la principal definición institucional de aquello que se reconoce como investigación valiosa.

Cuando esto ocurre, pueden volverse menos visibles otras actividades imprescindibles para sostener el ecosistema científico: la continuidad de seminarios, la construcción y preservación de bases de datos, el desarrollo de laboratorios e instrumentos, la mentoría de estudiantes y jóvenes investigadores, la discusión epistemológica y metodológica, la articulación entre docencia e investigación y el mantenimiento de redes de cooperación. Son precisamente estas capacidades las que permiten que el conocimiento trascienda las trayectorias individuales y pueda ser recuperado, discutido y transformado por generaciones posteriores.

Esta lectura permite establecer también un vínculo con la ciencia abierta. Si una parte sustantiva de la capacidad científica se encuentra depositada en datos, procedimientos, instrumentos, protocolos, archivos, metodologías y conocimientos tácitos construidos por comunidades de investigadores, la apertura y documentación de esos recursos puede contribuir a transformar una producción asociada con trayectorias personales en patrimonio científico transmisible. La ciencia abierta adquiere así una función que excede el acceso a las publicaciones: puede convertirse en una infraestructura para conservar, compartir y renovar las capacidades científicas entre generaciones.

La cuestión que emerge no consiste, entonces, en elegir entre una ciencia del pasado y una ciencia contemporánea evaluada mediante indicadores. El desafío es construir una política institucional capaz de articular excelencia, evaluación, colaboración, apertura y responsabilidad pública sin reducir la investigación a aquello que puede contabilizarse individualmente.

Desde esta perspectiva, la pregunta kuhniana puede reformularse para nuestro problema: ¿qué ocurre cuando no cambia necesariamente el paradigma científico, pero sí cambian las reglas institucionales que determinan qué conocimiento obtiene reconocimiento, qué prácticas reciben incentivos, qué comunidades pueden sostenerse y qué capacidades logran transmitirse a las siguientes generaciones?

Esta pregunta prepara el análisis del apartado siguiente. El modelo productivista no debe examinarse únicamente por sus indicadores de productividad, sino por sus efectos acumulativos en tres dimensiones interdependientes: la organización institucional de la investigación, la formación científica del estudiantado y la cultura académica mediante la cual una comunidad produce, comparte y transmite conocimiento.

6.6 Instalación del modelo de investigación productivista

La instalación del modelo de investigación productivista no puede comprenderse únicamente como un cambio en los criterios de evaluación, pues modificó simultáneamente la organización institucional, las formas de aprender a investigar y la cultura académica que sostenía el trabajo colectivo. Para examinar este proceso sin reducirlo a sus indicadores, este apartado analiza sus efectos en tres planos interdependientes:

- la arquitectura de incentivos y la capacidad de coordinación institucional,
- la experiencia pedagógica mediante la cual los estudiantes se incorporan a prácticas de investigación,
- y los valores y relaciones que estructuran la vida académica.

Esta mirada permite observar cómo una política centrada en trayectorias individuales puede reconfigurar, de manera acumulativa, las condiciones de posibilidad de un ecosistema científico.

6.6.1 Efectos institucionales en la carrera de Psicología

La individualización del mérito modifica primero la arquitectura de incentivos. Potter (2023) muestra que el crecimiento de la colaboración internacional obliga a revisar las formas en que se atribuye impacto, mientras que Paraskevopoulos, Boldrini, Passarella y Conti (2021) describen cómo las redes de colaboración se relacionan con la movilidad y el desempeño de los

investigadores. Ronda-Pupo, et al. (2015) documentan, para la investigación latinoamericana en gestión, que la colaboración puede incrementar el impacto. Estos trabajos sugieren que una política centrada exclusivamente en el individuo corre el riesgo de valorar de manera incompleta el carácter relacional de la producción científica.

Cuando las tareas colectivas reciben menor reconocimiento, las unidades académicas pueden perder capacidad para sostener agendas compartidas. Cagatan y Quirap (2024) y Mutong y Marzan (2024), desde contextos educativos, destacan el valor de estructuras explícitas para organizar el aprendizaje colaborativo. Aunque sus objetos de estudio no son equivalentes a la investigación universitaria, sus resultados refuerzan una idea organizacional pertinente: la colaboración necesita condiciones, responsabilidades y mecanismos de seguimiento; no emerge automáticamente de la coexistencia de investigadores productivos.

También deben considerarse los costos humanos de los regímenes intensivos de desempeño. Garavito-Checalla y sus colaboradores (2024) relacionan las competencias socioemocionales con el desempeño académico y recuerdan que la productividad se sostiene dentro de comunidades humanas. En el plano institucional, Escandón-Barbosa, et al. (2023) muestran cómo los rankings influyen en la reputación y el aprendizaje organizacional de las universidades, haciendo visible una tensión entre prioridades propias y criterios globales de comparación.

Esa tensión remite directamente a la autonomía. Castro-Valencia et al. (2024) analizan la autonomía universitaria en México y subrayan su relevancia para la capacidad de decisión institucional. Reddy et. al. (2025) encuentran, en otro contexto nacional, relaciones entre autonomía y desempeño académico. En América Latina, Beigel (2013) había advertido ya que la autonomía científica no puede separarse de las relaciones de poder que estructuran el campo académico. La cuestión para Psicología en Iztacala es, por ello, hasta qué punto sus prioridades de investigación pueden definirse desde necesidades académicas propias sin quedar enteramente subordinadas a incentivos externos.

El discurso meritocrático añade otra capa al problema. Leighton (2020) muestra que la meritocracia académi-

ca puede invisibilizar desigualdades y relaciones informales; Zhang (2024) analiza críticamente la promesa meritocrática como mecanismo de legitimación; y Ramirez et.al. (2024), desde un campo disciplinario distinto, cuestionan la idea de que el mérito opere al margen de condiciones estructurales. Estas aportaciones no invalidan el reconocimiento del desempeño, pero invitan a diferenciar entre evaluar contribuciones y convertir la acumulación de indicadores en sustituto de una política institucional de investigación.

La alternativa no es renunciar a la evaluación, sino recuperar capacidades de coordinación. Moon et. al. (2024) muestran que la mentoría crítica fortalece identidad científica y autoeficacia en experiencias de investigación de pregrado. Morales-Alvarado et al. (2025), al analizar métricas científicas de largo plazo en física de altas energías en América Latina, evidencian el valor de contar con datos regionales para comprender productividad, colaboración e impacto. Tocora et al. (2024) realizan un ejercicio análogo en clínicas y hospitales latinoamericanos. Ambos trabajos ilustran que las métricas pueden ser útiles cuando se emplean para diagnosticar sistemas y orientar decisiones, no únicamente para jerarquizar individuos.

Finalmente, la colaboración disciplinaria e interdisciplinaria debe considerarse una capacidad estratégica. Achury-Saldaña et al. (2022) muestran que distintos patrones de colaboración producen efectos diferenciados sobre la influencia de la investigación en enfermería latinoamericana; Morales y Paredes (2023) relacionan trayectorias doctorales internacionales con productividad científica; y Gálvez-Contreras et al. (2022) documentan la contribución latinoamericana a la investigación en neurociencias y psicología. En conjunto, estas evidencias apuntan a una conclusión: la institución necesita conocer y gestionar sus redes, no limitarse a contabilizar resultados individuales.

6.6.2 Efectos pedagógicos en la formación del estudiantado de Psicología

La transformación del ecosistema científico también modifica la experiencia formativa. En el modelo que acompañó los primeros desarrollos de la carrera, la investigación básica y aplicada funcionó como una vía para aprender a formular preguntas, observar, registrar, analizar y discutir evidencia. Los laboratorios de análisis experimental de la conducta, los proyectos comunitarios

y los seminarios permitían que la formación metodológica se articulara con situaciones reales de investigación. El problema de la configuración posterior no es que haya introducido mayor rigor, sino que el cumplimiento de productos puede desplazar la experiencia de investigación cuando se convierte en el objetivo principal.

Acero et al. (2024) muestran que el desarrollo de competencia investigativa requiere modelos pedagógicos explícitos y no solo la asignación de tareas. Ellefson y Monfared (2025), al evaluar un programa de desarrollo pedagógico para futuros docentes de ciencias, encuentran que la integración entre investigación y enseñanza favorece la formación de académicos capaces de conectar ambas funciones. Estas aportaciones respaldan la idea de que la cultura investigativa se aprende participando en prácticas científicas acompañadas, no únicamente produciendo evidencias para una evaluación.

La experiencia situada también es importante. Morillo-Flores et al. (2022) analizan el impacto del aprendizaje-servicio en la formación universitaria y muestran la capacidad formativa de vincular conocimientos con contextos sociales. Toro-Troconis et al. (2023) examinan actitudes hacia la integración de la educación para el desarrollo sostenible en el currículo, recordando que las decisiones curriculares expresan valores y prioridades. Para Psicología, esto significa que investigar no debería reducirse a dominar técnicas, sino incluir la capacidad de reconocer problemas, justificar decisiones y comprender las consecuencias sociales del conocimiento producido.

Las tecnologías emergentes reabren este debate. Gonzales et al. (2025) evalúan el impacto de ChatGPT en el desarrollo de habilidades de investigación en educación superior y muestran que las herramientas digitales pueden ampliar posibilidades formativas si se integran con propósitos pedagógicos claros. Suárez et al. (2025) relacionan innovación pedagógica con desempeño académico y subrayan la importancia de estrategias activas. Estos trabajos son relevantes para una carrera que necesita formar investigadores capaces de actuar en un entorno tecnológicamente distinto sin abandonar la deliberación crítica, la colaboración y la responsabilidad ética.

Desde esta perspectiva, el efecto pedagógico más pre-ocupante del atomismo no es la presencia de métricas, sino la posible pérdida de espacios en los que el estudiante aprende a investigar junto con otros. Cuando la

relación se reduce a tareas aisladas, entregables y productos rápidos, se debilita la transmisión de saberes tácitos: cómo discutir un diseño, cómo interpretar un resultado inesperado, cómo revisar una hipótesis, cómo compartir autoría o cómo sostener una línea de trabajo durante años. La formación científica requiere tiempo, conversación y pertenencia a una comunidad.

6.6.3 Efectos en la cultura organizacional de la carrera

La cultura organizacional cambia cuando también cambia aquello que la institución reconoce. Beigel (2021), Limaymanta et al. (2022) y Scafetta (2025), desde perspectivas diferentes, muestran que publicación, colaboración y evaluación forman parte de un sistema de incentivos que termina orientando comportamientos. En una comunidad universitaria, esos incentivos pueden fortalecer la cooperación o, por el contrario, volver menos racional dedicar tiempo a tareas colectivas que no generan recompensas equivalentes.

El problema se hace visible en actividades esenciales pero poco cuantificables. Drolet y Makhoul (2021) discuten la atribución de contribuciones en la producción científica; Morillo-Flores et al. (2022) muestran el valor formativo de experiencias que conectan universidad y sociedad. Cuando coordinación, mentoría, seminarios y construcción de comunidad carecen de reconocimiento, pueden convertirse en trabajo adicional sostenido por compromiso personal y, por ello, más vulnerable a la discontinuidad.

El distanciamiento intergeneracional es otra consecuencia posible. Bernate et al. (2024) subrayan la necesidad de inclusión y acompañamiento en los procesos contemporáneos de educación superior, mientras que Toro-Troconis et al. (2023) recuerdan que los cambios curriculares requieren compromisos compartidos. Si los académicos jóvenes aprenden que la progresión profesional depende principalmente de su producción individual, las prácticas de tutoría horizontal y cooperación pueden perder centralidad, aun cuando resulten indispensables para reproducir una comunidad científica.

La especialización tampoco debe confundirse con aislamiento. Suárez et al. (2025) muestran que la innovación pedagógica se beneficia de estrategias que integran distintas capacidades. En investigación, la especialización es necesaria para profundizar problemas complejos; el riesgo aparece cuando las agendas se vuelven incommunicables y la institución

pierde espacios para articularlas. El resultado no es solo fragmentación temática, sino una menor capacidad para construir preguntas comunes y responder de manera interdisciplinaria a problemas que desbordan las fronteras de cada línea.

La transformación cultural puede resumirse así:
– *el mérito individual es indispensable para reconocer contribuciones, pero se vuelve insuficiente cuando la institución deja de valorar aquello que hace posible la ciencia como empresa colectiva.*

Una política de investigación equilibrada debe reconocer simultáneamente la excelencia personal y las capacidades que sostienen a la comunidad: confianza, reciprocidad, mentoría, infraestructura compartida, de liberación y continuidad intergeneracional.

6.7 Epílogo: recuperar el sentido de la investigación

Toda transformación institucional deja huellas en las reglas formales y en las prácticas cotidianas. En la carrera de Psicología de la FES Iztacala, el desplazamiento hacia una investigación más intensamente evaluada no puede comprenderse solo como un cambio de indicadores. Modificó aquello que se considera una trayectoria exitosa, redistribuyó tiempos y prioridades y tensionó la relación histórica entre producción de conocimiento, formación de estudiantes y trabajo colectivo.

La lectura propuesta en este capítulo no pretende idealizar el periodo fundacional ni convertir la evaluación en un adversario. La ciencia necesita criterios de calidad, rendición de cuentas y mecanismos para distinguir contribuciones rigurosas. El problema aparece cuando esos criterios se independizan de los fines universitarios y terminan definiendo por sí mismos qué vale la pena investigar, enseñar o sostener institucionalmente.

Recuperar el sentido de la investigación implica, por ello, reconstruir el equilibrio. Una política científica universitaria necesita valorar publicaciones e impacto, pero también mentoría, colaboración, infraestructura, formación de estudiantes, apertura del conocimiento, continuidad de proyectos y pertinencia social. Requiere reconocer que una comunidad científica no se fortalece únicamente acumulando trayectorias individuales exitosas, sino creando condiciones para que esas trayec-

torias se conecten, discutan y produzcan capacidades que permanezcan más allá de cada investigador.

El desafío es especialmente relevante en una universidad pública. La pregunta por la excelencia no puede separarse de la pregunta por el propósito:
– *para quién se produce conocimiento,*
– *qué problemas se consideran relevantes*
– *y qué tipo de comunidad se construye al investigarlos.*

Rearticular colaboración, autonomía, crítica y responsabilidad social no significa volver al pasado; significa utilizar la memoria institucional para diseñar una forma de investigación capaz de responder a un entorno científico marcado por métricas, tecnologías emergentes y competencia global sin perder su dimensión humana y formativa.

En ese horizonte, la posibilidad de un nuevo comienzo no reside en rechazar los sistemas contemporáneos de evaluación, sino en subordinarlos a un proyecto académico más amplio. La investigación puede volver a ser un espacio de encuentro, aprendizaje y transformación si la institución reconoce que medir la ciencia no equivale a definirla y que producir conocimiento exige, además de resultados, comunidades capaces de sostener preguntas, formar generaciones y conservar el sentido público de su trabajo.

6.8 Referencias

Acero, S. S., Apumayta, R. Q., Choque, V. I., Poma, I. G. F., Baldoceda, A. M. G., Tapia, G. N. M., Maita, G. E. S., Riveros, U. I. A., & Valverde, J. C. C. (2024). Pedagogical Model to Increase Research Competency. *Revista de Gestão Social e Ambiental*. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n11-165>

Achury-Saldaña, D., Castañeda-Rodríguez, L. A., & Perianes-Rodríguez, A. (2022). Differences in scientific collaboration and their effects on research influence: A quantitative analysis of nursing publications in Latin America (Scopus, 2005–2020). *Heliyon*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11047>

Acuña, M. O., Filho, A. A., & Ramos, F. (2024). Modelling the triple helix system innovation of the main economies from Latin America: a coalitional game theory approach. *Scientometrics*, 129, 3245–3270. <https://doi.org/10.1007/s11192-024-05020-4>

Beigel, F. (2013). The Politics of Academic Autonomy in Latin America. <https://doi.org/10.4324/9781315554426>

Beigel, F. (2021). A multi-scale perspective for assessing publishing circuits in non-hegemonic countries. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 4. <https://doi.org/10.1080/25729861.2020.1845923>

Bernate, J., Fonseca, I., García, Z., Agudelo, M., & Zambrano, E. (2024). Challenges and Technological Inclusion in Higher Education of the 21st Century. *Revista de Gestão - RGSA*, 18(6), e06294. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n6-179>

Cabero, M., Pérez, J., Ojeda, M. L., Zhang, Z., Lim, T., Hashmi, I., Liu, Z., De

Castro, D., Montoya, G., & Wade, D. (2024). Enhancing Science and Climate Literacy in Latin America and the Caribbean. *Journal of Latin American Sciences and Culture*. <https://doi.org/10.52428/27888991.v6i9.1206>

Cagatan, A. N., & Quirap, E. (2024). Collaborative Learning and Learners' Academic Performance. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MULTIDISCIPLINARY RESEARCH AND ANALYSIS*. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i03-57>

Castro-Valencia, A., Perez, C. O. M., & Arriaga, F. G. L. (2024). UNIVERSITY AUTONOMY IN MEXICO CASE OF THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF MEXICO. *International Journal of Professional Business Review*. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2024.v9i7.4852>

Chávez-Fasanando, A. S., & Sánchez-Dávila, K. (2025). Collaboration patterns in investment research: A two-decade analysis of Latin America's research landscape. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.131>

Drolet, B., & Makhoul, A. (2021). Author Impact Factor: A Framework for Evaluating Authorship and Scientific Contribution. *Biostatistics Research*. <https://doi.org/10.37256/bsr.1120231114>

Ebensperger, L., Aspillaga-Cid, A., & Labra, A. (2023). Scientific impact of Chilean-based animal behavioralists is positively associated with co-authorships from developed countries, high impact factor journals, but not with gender. *Revista Chilena de Historia Natural*, 96, 1–11. <https://doi.org/10.1186/s40693-023-00121-5>

Ellefson, M., & Monfared, M. (2025). A discipline-specific pedagogical professional development graduate program fosters development of integrated scholars: an evaluation of the Future Undergraduate Science Educators (FUSE) program. *Journal of Microbiology and Biology Education*. <https://doi.org/10.1128/jmbe.00044-25>

Escandón-Barbosa, D., Salas-Paramo, J., & Moreno-Gómez, J. (2023). Academic reputation quality and research: an analysis of Latin-American universities in the world higher education institution rankings from the perspective of organizational learning theory. *Journal of Further and Higher Education*, 47, 754–768. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2023.2176204>

Galván, R. G., Macías, J. C. R., & López, A. C. C. (2020). Toward A Model Of University-Regional Surroundings Collaboration In Mexico, And Surely Latin America. *Problems of Education in the 21st Century*. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.516>

Gálvez-Contreras, A., Guzmán-Muñiz, J., Moy-López, N., & González-Pérez, Ó. (2022). Contributions of Latin America to scientific research in neuroscience and psychology. *Revista Mexicana de Neurociencia*. <https://doi.org/10.24875/rmn.21000034>

Garavito-Checalla, E. C., Valero-Ancoo, V. N., Roque-Yupanqui, J. A., Atencio-Maquera, N., Cariapaza-Mamani, G. J., & Coapaza-Mamani, M. Y. (2024). Socio-Emotional Competencies and Academic Performance in Latin American University Students: An Approach to Sustainable Development. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*. <https://doi.org/10.47172/2965-730x.sdgsreview.v5.n01.pe02935>

Gonzales, J. D. R., Reyna, J. T., Amaya, E. A. V., & Luján, I. G. V. (2025). Evaluation of the Impact of ChatGPT on the Development of Research Skills in Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.4.18>

Gribling, M., & Duberley, J. (2021). Global competitive pressures and career ecosystems: contrasting the performance management systems in UK and French business schools. *Personnel Review*. <https://doi.org/10.1108/pr-05-2019-0250>

Gutiérrez-Sánchez, G., Álvarez-Muñoz, P., Villardon, P., & Galindo, P. V. (2025). Scientific Collaboration and Sustainable Development: A Bibliometric Analysis of the Andean Region, Panama, and Spain. *Publ.*, 13, 10. <https://doi.org/10.3390/publications13010010>

Guzmán-Valenzuela, C., Chiappa, R., Tagle, A. R.-M., Ismail, N., & Rejas, L. P. (2023). Investigating critical thinking in higher education in Latin America: Acknowledging an epistemic disjuncture. *Critical Studies in Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.14426/cristal.v11i1si.624>

Hernández, R. (2024). University Social Responsibility as Part of Sustainable Development in Latin America: A Study of Scientific Production in

the Last 20 Years. *Acta Innovations*. <https://doi.org/10.62441/actainnovations.51.6>

Jordana, J. (2021). Introduction: Regulatory Governance of Higher Education in Latin America. *Bulletin of Latin American Research*, 40(4), 483–486. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/blar.13233>

Kuhn, Thomas S. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica (Breviarios, 213). México.

Leighton, M. (2020). Myths of Meritocracy, Friendship, and Fun Work: Class and Gender in North American Academic Communities. *American Anthropologist*, 122, 444–458. <https://doi.org/10.1111/aman.13455>

Limaymanta, C., Quiroz-De-García, R., Rivas-Villena, J., Rojas-Arroyo, A., & Gregorio-Chaviano, O. (2022). Relationship between collaboration and normalized scientific impact in South American public universities. *Scientometrics*, 127, 6391–6411. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04523-2>

López-Urbina, J., & Sánchez-Dávila, K. (2025). Knowledge management in Latin America: Analysis of research trends from Scopus. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.1634>

Medina, L. R. (2021). Hebe Vessuri endowed Chair in Latin American Science, Technology and Society: A Tapuya initiative. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 4. <https://doi.org/10.1080/25729861.2021.1875801>

Mfengu, A., & Raju, J. (2024). Challenges with measures used for assessing research impact in higher education institutions. *South African Journal of Science*. <https://doi.org/10.17159/sajs.2024/14934>

Mills, D. (2024). One index, two publishers and the global research economy. *Oxford Review of Education*, 51, 545–560. <https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2348448>

Moon, S., Guan, S.-S. A., Vargas, J., Lin, J., Kwan, P., Saetermoe, C., Flores, G., & Chavira, G. (2024). Critical Mentorship in Undergraduate Research Experience BUILDs Science Identity and Self-Efficacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 23, 321–341. <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10476-0>

Morales, N. A. N., & Paredes, S. A. S. (2023). Impact of PhDs Trained in Europe and North America on the Productivity of Scientific Research: Evidence from Latin America. *International Journal of Professional Business Review*. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i9.2899>

Morales-Alvarado, M., Quevedo, F., Ramos-Hamud, M., & Restrepo, D. (2025). Statistical Analysis of Scientific Metrics in High Energy, Cosmology, and Astroparticle Physics in Latin America.

Morillo-Flores, J., Menacho-Vargas, I., Fuster-Guillén, D., & Tamashiro-Tamashiro, J. (2022). Impact of service-learning in the training of university students. *International journal of health sciences*. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6ns7.11220>

Münch, R. (2019). Transformation and Heteronomization of the Academic Field. *Empirical Investigations of Social Space*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15387-8_12

Mutong, M., & Marzan, R. C. (2024). Performance Task Mapping for Collaboration. *International Journal For Multidisciplinary Research*. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.15124>

Paraskevopoulos, P., Boldrini, C., Passarella, A., & Conti, M. (2021). The academic wanderer: structure of collaboration network and relation with research performance. *Applied Network Science*, 6, 1–35. <https://doi.org/10.1007/s41109-021-00369-4>

Pena-Rodríguez, J., & Núñez, L. (2022). LA-CoNGA physics: an Open Science Collaboration in Advanced Physics between Latin-America and Europe.

Potter, R. (2023). The growth of international collaboration: Collaboration Category Normalised Citation Impact (Collab CNCI) and implications for responsible research evaluation. *27th International Conference on Science, Technology and Innovation Indicators (STI 2023)*. <https://doi.org/10.55835/643d74c5cc581dc3e8a28441>

Ramírez, M. E., Baez, I. A. P., Soto, G. R., Mukengeshay, J. N., Tshiunza, C., Rosario, A., Nikolaevich, N. V., Nurmukhametov, R., Kannan, S., Simfukwe, K., Rodríguez, L. M. D., Chmutin, G., Chmutin, E., Sufianov, A., Sánchez, J. S., Demetriades, A., Baldoncini, M., Campero, A., Piavchenko, G.,...

Lafuente, J. (2024). Challenging assumptions: “unveiling meritocracy’s reality in neurosurgery”. *Frontiers in Surgery*, 11. <https://doi.org/10.3389/fsurg.2024.1423999>

Rampasso, I., Anholon, R., Quelhas, O., Velazquez, L., & Mac-Lean, C. (2023). Guest editorial: Latin American perspectives on sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/ijshe-02-2023-523>

Rappaport, J. (2018). Rethinking the Meaning of Research in Collaborative Relationships. *Collaborative Anthropologies*, 9, 1–31. <https://doi.org/10.1353/cla.2016.0009>

Reddy, S. S., B, A. K., S, J., R, M., N, G., & C, N. (2025). Enhancing Academic Excellence through Autonomy: A Data-Driven Analysis of NIRF Rankings in South Indian Higher Educational Institutions. *Journal of Hacking Techniques, Digital Crime Prevention and Computer Virology*. <https://doi.org/10.46610/johtdcpcv.2024.v01i03.004>

Ritto, A. P., de Araujo, A. L., de Carvalho, C. R. R., De Souza, H. P., Favaretto, P. M. e. S., Saboya, V. R. B., Garcia, M. L., Kulikowski, L. D., Kallás, E. G., Pereira, A. J. R., Cobello Junior, V., Silva, K. R., Abdalla, E. R. F., Segurado, A. A. C., Sabino, E. C., Ribeiro Junior, U., Francisco, R. P. V., Miethke-Morais, A., Levin, A. S. S.,...Busatto Filho, G. (2024). Data-driven, cross-disciplinary collaboration: lessons learned at the largest academic health center in Latin America during the COVID-19 pandemic [Original Research]. *Frontiers in Public Health, Volume 12 - 2024*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1369129>

Ronda-Pupo, G. A., Díaz-Contreras, C., Ronda-Velázquez, G., & Ronda-Pupo, J. C. (2015). The role of academic collaboration in the impact of Latin-American research on management. *Scientometrics*, 102, 1435–1454. <https://doi.org/10.1007/s11192-014-1486-1>

Scafetta, N. (2025). Measuring scholarly performance using comprehensive standardized research-teaching (RT) score. *Scientometrics*, 130(5), 2595–2616. <https://doi.org/10.1007/s11192-025-05317-y>

Suárez, E. O., Martínez-Oportus, X. P., Paulo, J., Castaño, M., Montufar, G. R., De Chile, U. M., Colombiano, P., Cadavid, J. I., & México, T. (2025). Pedagogical Innovation and its Impact on Academic Performance: A Study of New Teaching Strategies. *Journal of Information Systems Engineering and Management*. <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i33s.5649>

Tocora, J., Gracia-Ramos, A., & Forero, D. (2024). A Scientometric Analysis of Research Productivity in Clinics and Hospitals from Five Latin American Countries. *Journal of Scientometric Research*. <https://doi.org/10.5530/jscires.13.1.9>

Toro-Troconis, M., Inzolia, Y., & Ahmad, N. (2023). Exploring Attitudes towards Embedding Education for Sustainable Development in Curriculum Design. *International Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v12n4p42>

Van Den Besselaar, P., Hemlin, S., & Van Der Weijden, I. (2012). Collaboration and Competition in Research. *Higher Education Policy*, 25, 263–266. <https://doi.org/10.1057/hep.2012.16>

Villanueva-Paredes, G., Juarez-Alvarez, C. R., Cuya-Zevallos, C., Mamani-Machaca, E. S., & Esquicha-Tejada, J. (2024). Enhancing Social Innovation Through Design Thinking, Challenge-Based Learning, and Collaboration in University Students. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su162310471>

Zhang, T. (2024). The illusion of meritocracy. *Social Science Information*, 63, 114–128. <https://doi.org/10.1177/05390184241230406>



Nota
Editorial

Prólogo

Colección

Encuadre

0

Parte I
Orígenes y procesos
de consolidación de la
investigación

1 2

Parte II
Rupturas, tensiones
y desarticulación
institucional

3 4 5 6

Parte III
Diagnóstico crítico y
horizonte de reinversión
institucional

7 8 9

Parte IV
Prácticas, trayectorias
y comunidad de
investigación

10 11 12