



Universidad Nacional Autónoma de México

Coordinación de posgrado

Programa de posgrado en pedagogía

Del aprendizaje en el aula al aprendizaje basado en la investigación:

La formación de estudiantes de licenciaturas en ciencias sociales dentro del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Pedagogía

Presenta

C. Mario Alberto Benavides Lara

Tutores

Dr. Roberto Rodríguez Gómez-Guerra

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México

Tutor principal

Dr. Carlos González Ugalde

Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Co-tutor

Comité tutorial:

Dr. Alejandro Canales Sánchez

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. UNAM

Dr. Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. UNAM

“Las universidades necesitan tomar ventaja de los recursos de sus programas de posgrado e investigación para fortalecer la calidad de la educación de su pregrado”
(Boyer Comission, 1998: 7).

Esta tesis se realizó con el apoyo de las Beca Nacional y Beca Mixta del CONACYT para estudios de posgrado del Programa Nacional de Posgrados de Calidad

Ciudad de México, 2016

A.D.

A Sandra, por siempre estar ahí.

A Daniela, mi sobrina, sigue fuerte.

A mis papás y hermanos. Les quiero.

A mis amigos, por lo buenos momentos.

Esta tesis, los conceptos y conocimientos que aquí, a veces con una forma más o menos atinada, se han tratado de plasmar, las discusiones que se han intentado empujar ha sido posible gracias a los intercambios académicos que tuve oportunidad de mantener con compañeros y profesores, especialmente quiero reconocer a la Doctora Norma Georgina Gutiérrez, al Maestro Javier Mendoza y al Doctor Márquez.

También expreso mi gratitud con el Doctor Roberto Rodríguez Gómez, gracias por su apoyo tanto en mi recorrido en la maestría como en la elaboración de este trabajo. Por último agradezco profundamente al Doctor Carlos González Ugalde quien me recibió en la UC, gracias por la experiencia y por permitirme conocer lo que se hace en otros países de nuestra América y en ese gran país que es Chile.

Índice

Introducción	7
Capítulo 1. La universidad como sistema y campo del cambio social	
1.1 Aproximación a la problemática de la universidad desde la tensión de la estructura frente a la acción	13
1.2 La universidad como sistema autorrefenciado	16
1.3 La universidad como campo de acción	20
1.4 Cambio social y universidad	23
1.5 La contingencia como categoría teórico-metodológica para el estudio de la universidad	28
1.6 Implicaciones del marco teórico para la comprensión del trabajo	31
Capítulo 2. La relación investigación – enseñanza en la universidad	
2.1 La investigación y la enseñanza en la universidad, ¿qué lugar ocupan?	33
2.2 La enseñanza y la investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México. Un esbozo.	44
2.3 El PAPIIT, ¿más que un mecanismo de financiamiento de la investigación?	55
Capítulo 3. El enfoque de <i>Aprendizaje Basado en Investigación</i>, ¿es posible reformar la pedagogía universitaria?	
3.1 El horizonte contemporáneo de la universidad frente a su trabajo pedagógico	61
3.2 Características del aprendizaje basado en investigación o research based learning	66
3.3 Iniciativas de implementación del enfoque basado en investigación en el mundo	79
3.3.1 Iniciativas anglosajonas (Australia, EUA e Inglaterra)	79
3.3.2 Iniciativas latinoamericanas (Chile, Colombia y México)	81
Capítulo 4. Los estudiantes de pregrado como objetos/sujetos de la pedagogía universitaria	
4.1 Un acercamiento a la idea de estudiante desde el constructo de juventud	83
4.2 El currículo de las ciencias sociales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM	88
4.2.1 Plan de estudios de la licenciatura en ciencia política y administración pública, opción administración pública	91
4.2.2 Plan de estudios de la licenciatura en ciencia política y administración pública, opción ciencia política	94

4.2.3 Plan de estudios de la licenciatura en ciencias de la comunicación	97
4.2.4 Plan de estudios de la licenciatura en relaciones internacionales	99
4.2.5 Plan de estudios de la licenciatura en sociología	101
4.3 Reconocer a la investigación como parte sustantiva de la pedagogía universitaria del pregrado	104

Capítulo 5. Los estudiantes universitarios ¿consumidores o productores de su/el conocimiento?

5.1 La “toma de conciencia” como evidencia del cambio conceptual en los estudiantes de pregrado	108
5.2 Metodología para la obtención de datos empíricos	111
5.2.1 Cuestionario de Perspectivas Académicas y Profesionales en Estudiantes de Pregrado (CPAPEP)	119
5.2.3 Diseño de las muestras	122
5.3 Análisis de los resultados	123
5.3.1 Características generales de los grupos	123
5.3.2 Características generales de la participación de los estudiantes dentro de los cursos regulares de pregrado	126
5.3.3 Desarrollo de capacidades de investigación y/o de creación asociadas a la trayectoria formativa de estudiantes de pregrado dentro de los cursos regulares	129
5.3.4 Desarrollo de capacidades de investigación y/o de creación asociadas a la participación de los estudiantes de pregrado en proyectos de investigación	132
5.3.5 Proyección de la actividad profesional y motivaciones de los estudiantes de pregrado y comprensión de los estudiantes de pregrado sobre su campo de formación profesional	143
5.4 Discusión de los resultados. ¿Estudiantes como productores o estudiantes como consumidores?	145
5.4.1 Alcances y limitaciones de los resultados	151
Conclusiones generales de la investigación	152
Referencias bibliográficas y documentales	158
Anexos	168

Introducción

La investigación en educación, para lograr su propósito de comprender los procesos formativos en sus contextos de ocurrencia, requiere de una articulación desde su marco epistemológico con los modelos metodológicos que logren incorporar la complejidad con la que se manifiesta el objeto de estudio.

Sin embargo el investigador a menudo se encuentra ante la disyuntiva de elegir las técnicas que sean compatibles al objeto y objetivo de estudio, así la tensión entre métodos cuantitativos y cualitativos se refleja no como una relación dialéctica sino de exclusión.

En este contexto los paradigmas de investigación se colocan como marcos directivos que permiten identificar los alcances de nuestro trabajo. Así la metodología cuantitativa como primer acercamiento a fenómenos complejos permite identificar la presencia y distribución de una situación específica en una población determinada. De esta manera su contribución consistiría en conocer de qué manera una decisión o una política implementada o una interacción dada afecta en términos generales la dinámica individual y social de las personas.

Con base en lo anterior se puede señalar que el entender el proceso formativo desde la producción de datos que tengan la pretensión de ser generalizables y significativos, demanda un conocimiento por parte del investigador, lo más completo posible de las técnicas a fin de dar relevancia y validez a la investigación.

Objetivo del estudio

El objetivo de este trabajo de investigación se centra en el proceso formativo de los estudiantes de pregrado dentro de proyectos de investigación, para ello es importante entender las formas que el binomio investigación-docencia ha adquirido en las universidades. De acuerdo con Cummings y Sheol (2014) históricamente las universidades han desarrollado sus funciones de investigación – enseñanza siguiendo tres

modelos, en cada uno de los cuales las funciones han adquirido mayor o menor importancia o bien se manifiestan de manera equilibrada.

Tradicionalmente las funciones de docencia e investigación se han visto de manera separada e incluso incompatibles, la participación de estudiantes de licenciatura en el trabajo del investigador es limitada a unos cuantos privilegiados sin embargo para expertos como Angela Brew y David Boud (1995) esta situación no tendría porque ser así, para ella la docencia y la investigación no son campos separados ya que tienen como factor común el aprendizaje y es sobre este elemento que se debería construir una relación más cercana entre ambas funciones de la universidad.

Así la tesis de este trabajo se basa en la premisa de que los proyectos de investigación en los que participan los estudiantes de licenciatura tienen un potencial formativo que no ha sido considerado institucionalmente, pero que a pesar de ello pueden constituirse como un germen de reforma curricular que permita a la universidad aprovechar mejor los recursos con los que actualmente cuenta.

En términos de formación, las ventajas de un modelo de aprendizaje basado en la investigación consistiría en lo que Angela Brew (en Jenkins y Healy; 2009) identifica como la posibilidad de que los estudiantes desarrollen habilidades de investigación de problemas, construyan juicios y tomen decisiones sobre una base racional y que entiendan porqué lo que están haciendo es vital; “la investigación y la indagación no es sólo para aquellos que persigan una carrera académica sino que es central para la vida profesional en el siglo XXI”.

Ejes de análisis

El estudio de los fenómenos sociales, cuando menos desde las tradiciones contemporáneas de las ciencias sociales, se ha presentado como una disyunción lógica entre el conocer los sistemas y procesos o a los sujetos en su contingencia (Galindo, 2012). Frente a este dilema los modelos de conocimiento y sus técnicas se han visto atrapadas entre la posición encontrada de lo cuantitativo versus lo cualitativo. Esta situación ha conducido a confundir entre el enfoque epistemológico del investigador y la selección de técnicas que éste haga.

En este sentido para Wallerstein (2007) el reto de las ciencias sociales está en reintroducir las variables de tiempo y espacio para darle valor a la investigación científica así queda como reto el imbricar estas variables en los distintos niveles de comprensión de lo social, y para el caso de esta investigación, lo educativo. La tensión entre lo cuali y lo cuanti, revela por tanto un problema mayor, la comprensión de los fenómenos desde dos perspectivas: lo macro frente a lo micro.

De esta manera la investigación educativa como campo específico de la producción de saberes depende, en sus aspectos concretos, de las nociones particulares y colectivas de los investigadores. A su vez estas nociones como lo señala Jiménez (2012) se revelan como las posiciones políticas, académicas y sociales a partir de las que el investigador se estructura en su ejercicio.

En el caso de la relación cuantitativo – cualitativo a pesar de que la diversidad y el reconocimiento del trabajo académico como una actividad humana resulta positiva, es importante destacar el peso que la subjetividad adquiere en ambos modelos metodológicos, así elementos como los prejuicios, ideologías y nociones pueden, en el interjuego del campo de la investigación educativa, interferir en la aproximación al objeto de conocimiento.

Simultáneamente existe un reduccionismo propio de los enfoques racionalista al presentarse como estructurantes únicos de la realidad. Frente a estos sesgos es vital tener claro que su presencia se da a partir de los recortes metodológicos hechos por el propio investigador y no por la perspectiva epistemológica o metodológica per se.

El conocimiento para su producción requiere de la complementariedad de los métodos en tanto éste no se agota en una sola visión metodológica ni corriente epistemológica. Como lo señalan Castro, Castro y Morales (2005) el proceso de investigación es ante todo un proceso creativo que por tanto debe estar abierto a su actualización, la cual se da como producto de la propia actividad investigadora.

Si bien un modelo de investigación de tipo hermenéutico-interpretativo permitiría profundizar en aspectos particulares de los sujetos, su visibilidad como primer paso previo a la profundización de fenómenos concretos parece depender de la producción de datos que permita ubicar las características de los contextos, prácticas y representaciones que determinan e interaccionan con la experiencia vital de los sujetos.

El racionalismo crítico como principio del conocimiento inferencial y probabilístico se constituye como un elemento fuerte al momento de abordar la realidad construida socialmente. Continuando con la idea anterior las metodologías cuantitativa en el ejercicio de la comprobación – refutación permiten generalizaciones que son válidas en la medida que hacen uso de estructuras lógicas capaces de darle respuestas puntuales a una pregunta basada en una medición que describa o haga posible la predictibilidad en el comportamiento del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández, Bautista, 2010).

En el caso de la investigación en educación aunque es posible un abordaje desde el mundo externo, es importante que se establezcan en ciertos temas, los puntos de contacto entre la realidad subjetiva y objetiva. Así el estudio de un tema casi exclusivo de la educación como es el aprendizaje requiere, previo al diseño metodológico, posicionarse teóricamente sobre su concepción. Cabe señalar que en el contexto de esta investigación, se parte de un enfoque socioconstructivo en el que el aprendizaje se concibe como la capacidad, cognitivamente construida y socialmente mediada, de elaboración de representaciones que permitan al sujeto manipular su mundo físico y establecer relaciones con los otros (Pozo, 2006).

La experiencia constituirá por lo tanto el núcleo de la investigación en la medida que su estudio permite ingresar al nivel de la subjetividad de los estudiantes y en consecuencia de sus componentes. Estos componentes se manifiestan como las representaciones, creencias, valores, pensamientos, principios, percepciones y saberes (Jodelet; 1976, 2008) que constituyen la base para comprender la forma en cómo los sujetos construyen su aprendizaje.

Finalmente es preciso señalar que al concepto de representaciones se articulará el enfoque de cambio conceptual, esta perspectiva permitirá entender cuál es el valor de la presencia

de ciertos factores en el aprendizaje del sujeto (Striker y Posner, 1992). Es entonces la medición de la presencia de estos factores lo que permitirá conocer cuál es la significatividad de los procesos formativos estudiados, de ahí la importancia de lo metodológico en la presente investigación.

Precisiones metodológicas

La investigación empírica que se realizó fue de tipo comparativo. Para ello se tomaron dos muestras a las que se les aplicó un cuestionario compuesto por escalas nominales, ordinales y de rango. El cuestionario tuvo como propósito identificar componentes mensurables de las representaciones de los estudiantes que se generan a partir del tipo de participación que tienen en el proyecto.

Los resultados de este instrumento permitirán comparar como se comportan ambos grupos frente a las variables a indagar. Respecto de las variables es preciso señalar que estas se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la relación que existe al interior de la universidad entre las funciones de investigación y enseñanza?
- ¿Qué se puede decir sobre las semejanzas y diferencias que existen entre los estudiantes que han tenido la experiencia de participar como becarios en proyectos de investigación, frente a los que no?
- ¿En qué medida el participar en un proyecto PAPIIT da indicios del desarrollo de capacidades y conocimientos en el estudiante?
- ¿Cuál es el rol que se adivina asumen los estudiantes cuando participan en proyectos de investigación frente a su rol como estudiantes?

Para tratar de contestar estas preguntas, la tesis que se presenta se estructuró en dos grandes partes, la primera de ellas que abarca los capítulos 1 al 4 aborda desde distintos posicionamientos teóricos la relación entre enseñanza e investigación en la universidad para en un segundo momento, previo a colocar la discusión en el contexto de la UNAM y más adelante en los planes de estudio en ciencias sociales de la FCPyS, acercarse a un planteamiento mucho más práctico sobre la forma en cómo se puede conceptualizar y por tanto analizar el trabajo que se hace desde el referente teórico metodológico del

aprendizaje basado en investigación. El capítulo 5 por su parte presenta tanto el tratamiento de datos, la perspectiva empírica del trabajo así como el análisis de resultados más relevantes que dan sustento a los planteamiento previos.

Capítulo 1

1. La universidad como sistema y campo del cambio social

El propósito de este primer capítulo es tender un marco general de comprensión teórica del presente trabajo de investigación, así mientras que el objetivo de la investigación empírica está en dar cuenta de los efectos pedagógicos de un programa institucional de financiamiento de la investigación dentro de la UNAM y cómo en sus efectos se acerca a los planteamientos del Aprendizaje Basado en la Investigación (ABP). La intención de este capítulo es ampliar la comprensión de la manera en cómo la investigación empírica se articula con la problemática acerca de las funciones de la universidad, así de lo que se parte es de reconocer desde la teoría sociológica las formas en cómo las funciones de enseñanza e investigación van acomodándose para dotar de identidad a la propia universidad, poniendo en juego a los diferentes sujetos y estructuras que coexisten en las universidades.

1.1 Aproximación a la problemática de la universidad desde la tensión de la estructura frente a la acción

No es poca la investigación que se ha hecho sobre el tema de la universidad¹, sus abordajes; sean históricos, filosóficos, políticos, económicos o sociales la han colocado en una discusión que presenta diferentes tensiones discursivas y metodológicas. Para el caso de este capítulo, se partirá de identificar al análisis de la universidad o educación superior desde la visión que en la sociología se identifica como la tensión de la estructura frente a la acción.

Es importante señalar que aun y cuando este capítulo no se dirige directamente al foco de la investigación empírica, lo que se propone es colocar desde un planteamiento social amplio el contexto sociohistórico, en el cual surge este trabajo y que sitúa a la relación enseñanza – investigación como parte de un proceso de cambio dentro de la universidad

¹ Esta afirmación tiene como muestra el número de ponencias que se registraron en la línea temática de educación superior en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE en el año 2013, y que representó el 40% del total de las 1,027 ponencias presentadas y distribuidas en siete áreas temáticas (Flores, 2014).

tanto a nivel de sistema como de las relaciones entre los sujetos que participan en la educación superior.

Lo anterior con el fin de proporcionar un primer marco que haga comprensible, desde el análisis de lo social, cómo es que las funciones de la universidad se han empezado a mover de la enseñanza a la investigación. A la vez de contribuir a la construcción de un planteamiento en donde, a pesar de este movimiento de re-centración en la investigación a nivel de estructura, la dimensión pedagógica se preserva a nivel de las dinámicas entre los sujetos.

Sobre la tensión referida se observa, a decir de Galindo (2008), que ésta se revela en el análisis de lo social desde dos abordajes usualmente señalados como opuestos. Mientras que el análisis de las estructuras se centra en cómo éstas determinan al sujeto carente de autonomía, decisión o presencia; las teorías de la acción se enfocan en cómo el sujeto actúa al margen o incluso recomponiendo la estructura o sistema del que forma parte o que le excluye.

La aproximación que se haga al concepto de sistema entendido como diferenciación del entorno (Luhman,1996) se verá complementado con el enfoque de campos de Bordieu (1997; 2008). La tensión referida se abordará en consecuencia como una tensión problemática, pero que como Galindo (2008) lo señala, puede ser complementaria, es decir, mientras que el enfoque de sistemas de Luhman permite comprender el sistema como discurso o bien como diferenciación externa o al exterior, el planteamiento de Bordieu conlleva la comprensión de la acción o las prácticas al interior de este sistema o como Pfeilstetter (2012) lo apunta:

“Operando a la vez con una teoría de la comunicación y una teoría de las prácticas, tenemos dos instrumentos útiles para distinguir entre acción y discurso, vinculándolos comparativamente al mismo tiempo en un marco teórico común. Los conceptos de campo/sistema proporcionan modelos suficientemente abstractos para permitir observar estructuras sociales complejas y ausentes de centros únicos que marcan las sociedades modernas,

como para asegurar que son los procesos y no los elementos el centro de nuestro análisis” (2012: 507)

La razón por la cual se han elegido estas dos grandes propuestas teóricas tiene que ver con el objetivo de acercarse desde una doble perspectiva que permita comprender primero los procesos de cambio en la educación superior a nivel de funciones en el sistema, a la vez de dilucidar el papel que juegan los sujetos en estas determinaciones; para después, en un segundo plano, dar la pauta para acercarse desde una perspectiva pedagógica a la comprensión de cómo dentro de los programas estructurales de estímulo a la investigación y particularmente del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación (PAPIIT) se manifiestan, debido a la interacción que existe entre investigadores y estudiantes, procesos de formación que, desde la hipótesis de este trabajo, no son visibilizados en el diseño de dichos programas.

Se tiene que la universidad puede ser vista como una organización o sistema (macro - mezzo) que alinea programas y políticas en los que están insertos los distintos grupos o formas de organización académica (Clark, 1991; Ibarra, 2001) pero también como un campo donde existe disputa de actores con distintos intereses (mezzo - micro) y que inciden en la ejecución de estas políticas (Hernández, 1996; Ordorika, 2006). Lo que se quiere demostrar con esta articulación es la relación que se establece entre lo macro y lo micro desde una perspectiva de intercambio, de comunicación, de acción pero sobre todo de contingencia, es decir, de arreglos en función de las circunstancias.



Elaboración propia con base en Bordieu (1997, 2008), Luhman (1996), Galindo (2008) y Pfeilstetter (2012).

Para ello, se espera que ambos enfoques ayuden a dilucidar cuáles son las formas que adquiere la relación entre la educación superior y la sociedad en una dinámica de cambio social y de nuevas exigencias que en el caso de México empezó a tomar forma desde los años 80 y que se ve reforzado a partir de la década de los 90. Década durante la cual se consolida la nueva política de financiamiento de la educación superior basada en los estímulos diferenciados y la promoción de la función de la investigación de la universidad.

Es importante insistir que la utilidad de hacer una primera aproximación teórica desde los enfoques expuestos por Luhman y Bordieu consiste, en el caso del primero en entender cómo el sistema de educación superior obtiene sus características a partir de la diferenciación que hace desde sus funciones sustantivas que son la enseñanza y la investigación. Mientras que en el caso de Bordieu su valor radica en entender que el movimiento de este sistema si bien obedece a la dinámica impulsada por el propio sistema, parte importante de este movimiento se detona a partir de la interacción de los sujetos que participan al interior de éste.

Este marco servirá para referenciar en múltiples niveles los procesos que tienen lugar dentro de la universidad, particularmente en lo que toca a la relación enseñanza e investigación y cómo ésta se refleja al interior del programa que es objeto de estudio de esta investigación.

1.2 La universidad como sistema autorrefenciado

El concepto de sistema ha tenido una fuerte presencia en distintas teorías e incluso en el lenguaje coloquial; no es poco usual que se use esta noción para denotar una relación o interacción entre los componentes de fenómenos naturales, psicológicos o sociales.

De acuerdo con Silas (2006) la noción de sistema en educación surge como consecuencia del cambio en el enfoque en el estudio de lo educativo y que se distingue por centrarse en el estudio de las interacciones de los componentes y productos de lo educativo mas que por el estudio de estos mismos componentes de manera aislada. En el caso mismo de la formación escolarizada, el sistema surge como un aglutinante de las instituciones y

actores que participan de éste, tanto de manera formal como desde una categoría analítica, así se da el caso que se tiene un Sistema Educativo Nacional (SEN) que a su vez está compuesto por otros sistemas o subsistemas como es el Sistema de Educación Superior (SES).

Debido a que, como ya se mencionó, el concepto de sistema está presente en distintos enfoques y teorías (Von Bertalanffy, 2006) es oportuno señalar que el concepto aquí rescatado se relaciona con la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhman (1996). Desde esta perspectiva los sistemas sociales se caracterizan por su capacidad de diferenciarse entre sí en tanto son productores de sentidos, expectativas y funciones específicas que les hacen adquirir sus características en el tipo y forma de comunicación que producen (Luhman, N. 1996; Galindo, J. 2008). El sistema por tanto no es tangible sino como relación o siguiendo con Luhman como comunicación.

El sistema al componerse de comunicación (Galindo, 2008) puede desarrollar formas específicas (conocidos como códigos y programas) que lo habilitan para aceptar o rechazar lo que es o no es de interés para la preservación o ampliación de su comunicación. Permitiéndole su propia autoformación como recursividad o acción sobre sí mismo e incidiendo directamente sobre su capacidad de subsistir y reproducirse, es decir, de ser autopoietico.

En el caso de la educación superior como sistema, se puede encontrar que ésta adopta distintas comunicaciones que terminan por serle suyas, así las comunicaciones de los conocimientos científicos y la formación de perfiles profesionales son considerados dentro de la educación superior como propios, conformándose como un sistema en la medida que produce sentido, al diferenciarse de otros sistemas y dotándose de funciones específicas. Logrando con esto su autorreferenciación, es decir, tener la capacidad de poder analizar el sistema que produce con sus propios referentes, piénsese por ejemplo en el tema central de esta tesis (Luhman, 1996; Silas, 2006).

Como puede observarse ambas comunicaciones, la de los conocimientos científicos y la de formación profesional se relacionan directamente con las funciones de investigación y enseñanza estudiadas en el presente trabajo, queda pues entender qué lugar ocupan estas

comunicaciones en la estructuración del sistema de educación superior. Para ello se recurre a la idea de expectativa usada por Luhman (1996) como orientadora de la direccionalidad que adopta el sistema y que se ilustra a continuación.

En el caso de la universidad se percibe, como se verá más adelante, que la comunicación de la producción de conocimientos científicos y tecnológicos tiene cada vez un mayor peso para diferenciar al sistema. En esta línea la idea de expectativa se relaciona con un movimiento que se ha iniciado posterior a la década de 1970 y que implica que las funciones de la universidad mexicana se han estado trasladando de la enseñanza a la investigación, el sistema por tanto responde a una expectativa en donde la comunicación de la producción científica adquiere una mayor importancia alimentando a su vez a las expectativas de todo el sistema.

Sobre la perspectiva de Luhman (1996) es vital precisar cuál es el lugar que ocupan los actores o sujetos en su teoría. Dado que el sistema se compone únicamente de comunicación, la pregunta se encamina a plantear cuál es el rol que asume lo que no es sistema, que Luhman (1996) llama entorno, en la formación de los sistemas y particularmente, dado que la universidad se puede entender como una de ellas, en las organizaciones.

El entorno se define como lo que está fuera del sistema o bien todo aquello que no es comunicación pero que a la vez se constituye como posibilidad de reproducción del sistema ya que como se ha señalado, al ser el sistema comunicación éste desaparece cuando la comunicación cesa. Dando pie a que esta vuelva a aparecer cuando el entorno se configure de la forma en que haga viable la reproducción o autopoiesis del sistema.

Siguiendo con el rol que asumen las organizaciones es interesante cómo desde esta perspectiva éstas tienen la capacidad de generar “acoplamientos estructurales” (Galindo, 2008; Silas, 2006) que les permiten establecer relación con otros sistemas de los que no forman parte, convirtiéndolas en entidades cerradas organizacionalmente pero abiertas a las interacciones.

Esto quiere decir que en el caso de las universidades estas pueden establecer relaciones con otros sistemas a decir: educación, ciencia, economía, pero también el arte, la política o el medio ambiente. (Galindo, 2008:132), sobre esto último es importante ver las fronteras entre lo que constituye propiamente el sistema de la educación superior en tanto organización y los otros sistemas y entornos con los que se comunica. Así para el caso de este trabajo el sistema de la educación superior está conformado tanto por las funciones de investigación como de enseñanza.



Figura 2. Elaboración propia con base en Luhman (1996), Galindo (2008) y Silas (2006).

A pesar de que la noción de sistema alcanza un nivel de complejidad que trata de dar cuenta de los procesos de diferenciación y estructuración del sistema social, queda pendiente comprender cuáles son las características de la acción de los sujetos que conforman el entorno del sistema y que como ya se vio determinan las características y funciones del propio sistema. Por otro lado es importante poner un punto de toque entre la diferenciación no problemática del sistema de Luhman con la relación conflictiva que se establece entre los sujetos que aborda Bordieu, tema que se tratará a continuación.

1.3 La universidad como campo de acción

Los fenómenos sociales al tener una naturaleza contingente² pueden ser estudiados desde distintos enfoques teórico-metodológicos que faciliten, en el caso de la investigación en educación, lograr su propósito de comprender los procesos formativos en sus contextos de ocurrencia, para ello se requiere de una articulación desde su marco epistemológico con los modelos metodológicos que logren incorporar la complejidad con la que se manifiesta el objeto de estudio.

Sin embargo el investigador a menudo se encuentra ante la disyuntiva de elegir las técnicas que sean compatibles al objeto de estudio, así la tensión entre perspectivas teóricas y métodos no se refleja como una relación dialéctica, sino las más de las veces, de exclusión.

Es en esta situación que surge el reto para el investigador de cómo plantear su trabajo de manera en la que una forma de aproximación al conocimiento no descalifique a la otra, sino que sean complementarias (Schmelkes, 2001).

El hecho de señalar que una universidad no sólo es un sistema, o bien no sólo puede ser estudiado como sistema sino de manera simultánea puede ser investigado desde un enfoque teórico social distinto, no debería implicar un problema de inconmensurabilidad, antes como lo señala Galindo (2008) representa un esfuerzo por encontrar la complementariedad que permita aproximarse a las dimensiones sociales de un fenómeno desde múltiples aristas.

La universidad además de ser un sistema puede ser visto como un campo, es decir como un espacio de disputa y ámbito de acción del que distintos sujetos participan para darle su forma y contenido en la medida que lo que buscan es su dominio. Es pues desde este enfoque que el sistema parece no ser una estructura omnipresente ni omnipotente cuyo único objetivo sea su conservación, antes es el resultado sí de la comunicación como lo señala Luhman (1996), pero de una comunicación que se presenta como relaciones sociales entre actores y que viene acompañada de disputas, desencuentros y formas de

² En el presente trabajo se entiende como contingente o contingencia a aquello que no es necesario (Galindo, 2008)

poder por parte de los sujetos que dan forma al campo (Bourdieu 1997; 2008 y Galindo, 2008).

La preservación del sistema por tanto se daría no como objetivo último sino como la forma de preservación de los que dominan el sistema/campo y el poder que adquieren. De esta manera la comunicación es el producto del sistema que es visto desde afuera, pero no es producida por el sistema mismo sino por quienes participan dentro de él en condiciones permanentes de desigualdad y por tanto de disputa por el poder/dominio.

El planteamiento de Bourdieu (1997) sobre el campo y su forma de estructuración resulta útil en tanto hace evidente la desigualdad y por tanto el conflicto, mientras que el concepto de sistema de Luhman (Luhman, 1996; Galindo, 2008) permite entender al sistema como una estructura que se diferencia de otras en tanto su función, el concepto de campo permite observar qué pasa dentro de este sistema, es decir, cuál es la calidad de sus relaciones y qué rumbo adquiere la diferenciación al interior.

Así el campo da lugar a *interjuegos* (Hernández, 1996), se usa este concepto para evidenciar una visión dinámica de sus relaciones, en los que el sujeto deja de ser un elemento pasivo que depende del sistema y se convierte en agente al adquirir poder para determinar el campo. El poder es como consecuencia un elemento central en este enfoque, ya que al ser entendido como formas específicas de capital permite comprender cuál es la razón de la desigualdad del campo y dónde se encuentran sus disputas (Galindo, 2008).

Sobre la relación entre los planteamientos de Luhman (1996) y Bourdieu (1997; 2008) se debe dejar en claro que a pesar de que existen coincidencias no se pretende generar una perspectiva combinada en tanto ambas tienen referentes distintos, lo que se busca es dejar en claro que a pesar de que el concepto de sistema es útil para entender al sistema de educación superior como una entidad diferenciada, con funciones específicas y dominios identificables, es insuficiente para analizar qué es lo que pasa dentro de éste, de ahí la utilidad del pensamiento de Bourdieu (Pfeilstetter, 2012).

De esta forma Galindo (2008) destaca la visión de la lógica campal de Bourdieu, la cual requiere de la participación de los actores. Para que se de la participación en el campo los

actores deben creer en la forma específica del campo y estar interesados en continuarlo. Por otro lado, ya que la cualidad del campo es dinámica sus fronteras se mueven a partir de la disputa entre los actores y en la medida que se registra este movimiento se va construyendo su programa o en términos de Bordieu; *la doxa* del campo. El campo por tanto no existe de manera independiente de los sujetos sino son los sujetos los que lo construyen como consecuencia de las disputas/relaciones que establecen.

Es de destacarse que el campo no es en el pensamiento de Bordieu un sinónimo de sistema, el campo de acuerdo con Galindo (2008) o más específicamente la lógica campal, se presenta en los espacios de contradicción de la *doxa*, es decir, en lo que Hernández (1996) llama las zonas de incertidumbre. Así para Galindo (2008), los campos son instancia modulatorias del conflicto que producen relaciones de dominación como efectos colaterales.

Queda por entender cómo el pensamiento de los campos de Bordieu permite observar a las relaciones dentro de las universidades, para ello se recurre a los planteamientos de Hernández (1996) quien describe las relaciones de poder que existen dentro del campo de la educación superior. Siguiendo a la autora, el campo de la educación superior está definido por formas de capital como son el control de la técnica y los conocimientos avanzados, lo que quiere decir que la lógica campal se sitúa en torno a las prácticas de la enseñanza y la investigación y la *doxa*.

La lógica campal permite entender el conflicto entre un modelo que sitúa a la investigación como actividad preponderante de la universidad, modelo aún no dominante en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) pero que empieza a mover el campo, y el modelo dominante que sitúa a la enseñanza como actividad primordial de esta universidad. Es en este conflicto donde los actores de la educación superior van estructurando juegos que por un lado presentan objetivos comunes y por otro persiguen agendas particulares, así el interés de las autoridades universitarias puede ir por un lado, mientras que el de los investigadores camina por otro, y el de los docentes y estudiantes por otros distintos lo que da pie a relaciones que además de ser dinámicas; se establecen en función de las contingencias de cada actor.

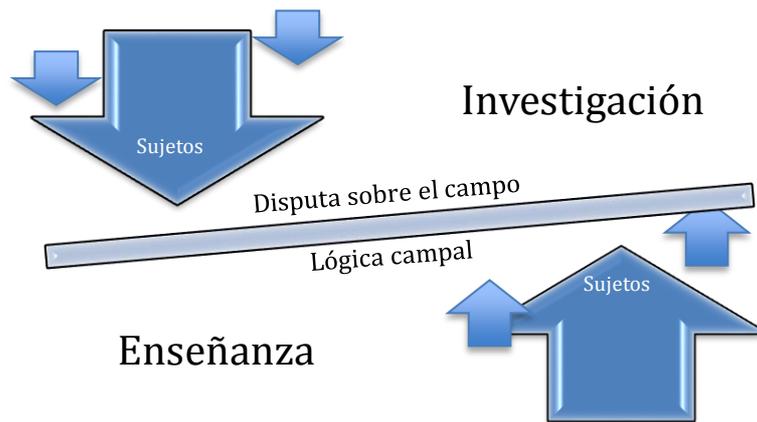


Figura 3. Elaboración propia con base en Bourdieu (1997, 2008), Galindo (2008) y Hernández (1996).

Lo anterior, continuando con Hernández (1996) implica una redefinición constante de los conflictos del campo que se manifiestan como problemáticas y en el cual las zonas de incertidumbre se colocan como espacios de conflicto y disputa en tanto los distintos actores buscan solucionarlas para a su vez dominar el campo. De esta forma en la educación superior se tiene que en la producción de su campo, la función de la investigación como fuerza emergente se relaciona directamente con actores que participan directa e indirectamente a partir de nuevas dinámicas que en el caso de México han venido redefiniendo a la educación superior.

En el siguiente apartado se abordará, a partir de una lectura del contexto sociohistórico, la forma que adquieren los planteamientos teóricos aquí expuestos, lo cual permitirá dilucidar cómo el sistema ha ido reconfigurándose a partir de procesos de transformación en las políticas/estructuras de asignación de recursos lo que a su vez ha impactado en la determinación de los campos/conflictos que actualmente tienen lugar en la universidad, especialmente en lo tocante a la relación enseñanza – investigación en un entorno de cambio social.

1.4 Cambio social y universidad

En el texto de Jon Elster “*Tuercas y tornillos*” (2009) el autor menciona que el cambio social se puede entender desde la ciencia social como el desequilibrio que ocurre cuando

las expectativas de las personas no coinciden con la realidad social en la que viven, “el cambio social es el incumplimiento de expectativas. La sorpresa subjetiva y no la novedad objetiva es el cuño del cambio social. En el equilibrio no hay sorpresas por lo tanto el cambio social es un fenómeno fuera de equilibrio” (Elster, 2009: 158).

Ahora bien, este autor distingue entre dos sentido del cambio social; el cambio social progresivo, en el que las expectativas son rebasadas por los resultados y el cambio social regresivo, que tiene lugar cuando los resultados no se comparan con expectativas mayores.

Para Elster (2005; 2009), el cambio social forma parte de una serie de mecanismos que ayudan a explicar los acontecimientos sociales, es decir, mientras que las ciencias físicas y biológicas buscan ofrecer explicaciones causales y funcionales llevando a estas ciencias a la formulación de leyes, la ciencia social aspira a ofrecer explicaciones que permitan entender las intencionalidades de los individuos dentro de una sociedad.

El mecanismo por tanto se convierte en un punto intermedio entre la ley y las meras descripciones (Elster, 2005) ya que siendo más general que el propio fenómeno o acontecimiento lo abarca, permitiendo a su vez entender la racionalidad de los sujetos frente a acontecimientos específicos pero sin establecer una causalidad inalterable, a diferencia de la ley. Por otra parte la explicación mediante mecanismos se presenta de manera dual sea que el mismo mecanismo opere con efectos opuestos, caso del cambio social progresivo o regresivo o siendo que el mecanismo se componga de dos elementos que actúen de manera excluyente.

Además del cambio social es de destacarse para esta investigación el mecanismo de la institución social ya que es a través de este mecanismo que toman lugar la regulación del comportamiento del individuo en la composición social. La institución pone reglas que son asumidas por el individuo ante la amenaza de la sanción sin embargo es esta fuerza coercitiva, primer elemento del mecanismo, la que establece una dependencia con el individuo que a la postre deriva en la insuficiencia que da pie al propio cambio social.

El proceso de institucionalización que fija sanciones y que induce, segundo elemento del mecanismo, al individuo a asumir las nuevas reglas es producto del propio cambio social que tiene lugar en algún punto del desarrollo histórico de una sociedad, o dicho en otras palabras, la institucionalización como mecanismo permanente de acomodación se dispara ante la presencia de un acontecimiento que genera un desequilibrio en la dinámica social.

De ahí la pertinencia de entender el cambio y a las instituciones sociales como mecanismos articulados que junto con el mecanismo de la negociación establecen una pauta explicativa de cómo la sociedad se adapta a la vez que da espacio a la existencia de los cambios dentro de las instituciones sociales. Como lo señala el propio Elster: “Explicar las instituciones y el cambio social es demostrar de qué manera surgen como resultado de la interacción de los individuos” (Elster, 2009: 23).

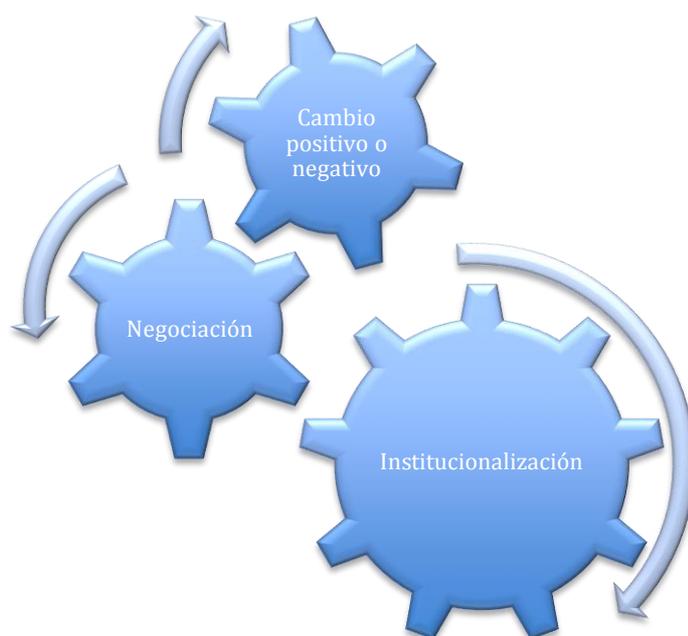


Figura 4. Mecanismos involucrados en el cambio social (Elster, 2009).

Siguiendo con la línea hasta aquí presentada surge la pregunta sobre la manera en cómo los mecanismos del cambio social y las instituciones sociales han determinado el sistema y campo de la educación superior. Para ello hay que, continuando con las ideas que presenta Elster (2009), tratar de explicar el hecho y objeto de este primer capítulo a través de los acontecimientos históricos que le han dado forma.

Cabe preguntarse sobre la manera en que los cambios en la sociedad mexicana han impactado en la universidad. Como lo señala Acosta (2010) aun y cuando es difícil identificar el momento preciso en que las universidades mexicanas iniciaron su proceso de transformación, sí es posible establecer una relación entre esta transformación y los acontecimientos sociales que ocurrieron en México durante los años 80.

De este modo, *el largo y sinuoso camino* que las universidades públicas mexicanas han emprendido desde la década de los 70 en el que pasaron de un modelo de patrocinio benigno (Mendoza, 2010) caracterizado por el crecimiento sostenido de los presupuestos y matrículas, a uno de tipo *neo-intervencionista* (Acosta, 2002; Ibarra, 2002) en el que hay una mayor presencia de mecanismos de regulación y evaluación de las universidades, implicó el transitar de un modelo de universidad en donde la autonomía era el eje rector de sus acciones a establecer nuevas relaciones entre la universidad y el estado o como lo apunta Acosta (2010) el tránsito hacia la “república del indicador”.

Haciendo un poco de historia, y a fin de establecer el acontecimiento que es explicado por el mecanismo, encontramos que es la década de los 80 la que marcaría el fin del Estado de Bienestar o *WelfareState*. Como lo explica Hobsbawn (2001) concluida la gran guerra, occidente replantea sus políticas económicas y sociales hacia el pleno empleo y la seguridad social, sin embargo es en los 70 que este modelo de desarrollo llega a un momento de agotamiento, debido a los elevados precios de los energéticos y a la deuda pública acumulada por los gobiernos dando con ello fin a la “edad de oro” como la tituló este historiador al periodo de crecimiento económico y bienestar social de la postguerra.

Ante un panorama de crisis económica mundial, el caso de América Latina y México no fue distinto dando pie a lo que se llamó la década perdida (Arancibia, 1990; Brieger, 2002) y que estaría caracterizada por el recorte en el gasto público, la alta deuda del país y el elevado aumento de la inflación. Esta situación terminó por afectar los distintos ámbitos de la sociedad, incluido el educativo. Ante esta crisis el Estado mexicano reorientó su modelo económico, dando paso a lo que se conoce como la política neoliberal o de desestatización.

Estos acontecimientos dieron pie a una serie de cambios como a nuevas formas de institucionalización y negociación (Elster, 2009) en el sistema/campo de la educación superior, que se orientaron hacia nuevos marcos de gestión universitaria que tuvieron repercusiones en la racionalidad y la gobernabilidad universitaria, abriendo durante la década de los 90 procesos de reforma alineados al discurso gerencial de la calidad y la evaluación.

“La lógica del nuevo intervencionismo estatal en este campo (el de la educación superior), basada en el diseño de políticas de evaluación y de calidad asentadas en varios paquetes de estímulos y recompensas dirigidos a promover o inducir procesos de cambio institucional en las universidades públicas, implicará el despliegue de una nueva racionalidad institucional de carácter general, que muy pronto se convertirá en parte de un discurso dominantes en torno a palabras como calidad, desempeño, eficiencia, excelencia e innovación”. (Acosta, 2010: 61 – 62)

De esta manera el actual modelo de universidad pública mexicana, iniciado desde los 90, se ha enfocada en generar y atender indicadores de calidad (Rubio, 2006, Tuirán & Muñoz, 2010) que respondan a políticas públicas en donde las universidades están en función de las demandas del mercado de trabajo.

En relación con lo anterior es evidente que el enfoque de capital humano ha tenido gran influencia en la determinación de las políticas educativas de las universidades públicas desde la década de los 80 (Flores, 2005), colocando a dicho discurso como el eje rector que el Estado mexicano asume respecto a la educación superior, es decir, la educación superior será vista, a partir de estos años, como la palanca del desarrollo económico que terminará por marcar la pauta en las reformas que estarían por venir.

En ese sentido, retomando a Ibarra (2002), la universidad se coloca frente al reto de iniciar un proceso de diferenciación institucional que responda a mecanismos de negociación que no se reduzcan a los dispositivos de coerción propios de la “república del indicador” y que en cambio tengan como fin no ahogar lo universitario en el corporativismo burocrático o el individualismo mercantilista. En esta misma línea cabe preguntarse sobre

la manera en que la universidad puede escapar de una especie de *fetichización* de ella misma y, sin renunciar a las demandas producto del cambio social, establecer la importancia del trabajo de la universidad no sólo por su valor de cambio o valor económico sino por la contribución que la universidad tiene en términos del desarrollo de las personas.

1.5 La contingencia como categoría teórico-metodológica para el estudio de la universidad

Si se establece que existe un cambio social que ha movilizado a las distintas instituciones y organizaciones y que a su vez le han dado cuerpo a la sociedad a partir de una serie de reagrupamientos y reconfiguraciones producto de las demandas y expectativas de los distintos grupos que han conformado históricamente a la sociedad, la universidad como institución y agente social parece estar en la encrucijada de responder a estas expectativas dándose a sí misma nuevos caminos donde transitar.

Es en este punto donde parece surgir la pregunta sobre la función de la universidad en el mundo contemporáneo. Decir que la universidad históricamente ha sido la misma implica disociarla de los procesos socio-históricos que han dado forma a nuestro presente. La universidad como una institución no sólo del Estado sino de la sociedad siempre ha sido sensible a los cambios de ésta, así las ideas de crisis y cambio ha estado presentes en la universidad desde sus inicios. Por tanto, a esta idea también se encuentra aparejada la pregunta por su función.

Paralelamente, como lo señala Ordorika (2006) la universidad es un ente o entidad política que es eminentemente una institución del Estado al menos a nivel de la cercanía de su relación, y que como ya se ha visto, obtiene su identidad como resultado del movimiento que se establece derivado de las relaciones, intercambios y disputas de los actores que participan en ella y que están en busca de ganar hegemonía, estableciéndose así una especie de competencia política entre actores, en este sentido los procesos de cambio de las universidades y siguiendo a Ordorika (2006) de la propia UNAM, han estado marcados por la relación que ésta establece al interior y exterior de ella

particularmente en lo que toca al rol que desempeñan frente a los que se perciben como sus propios campos o espacios.

De esta manera, la idea de cambio está pasada por el tamiz de la contingencia, en tanto el cambio no es necesariamente producto de la planificación, posición que por cierto critica fuertemente Elster (2009), y sí es resultado de formas específicas de organización que surgen de las dinámicas que desde el intercambio social dan forma al sistema de educación superior. Es entonces que la universidad como institución a pesar de que parece permanecer, en los hechos ha cambiado en tanto sus funciones y sus objetivos se han modificado (Barnett, 2011).

Por citar un ejemplo, mientras que para Durkheim y Heidegger (LaCapra, 2006) la universidad es la morada de la razón y el espíritu, entendiendo el espíritu como la conciencia que es reflexiva y que por tanto está no pocas veces alejada de la sociedad. Para Habermas el trabajo de la universidad radicaría en “coordinar la racionalidad técnica con los intereses prácticos (o ético políticos) y emancipadores como ejes triangulados” (LaCapra, 2006).

En este sentido la crisis de la universidad estaría en la tensión constante entre lo que la universidad es y ha sido desde adentro y lo que se quiere que sea desde afuera. Esto para LaCapra (2006) ha terminado por colocar a la universidad en un estado de shock, así la universidad en *shock* es la universidad que se muestra dividida entre el modelo de mercado, con una organización corporativizada y enfocada a los resultados, y el modelo tradicional de universidad organizada en pequeños grupos dentro de cada departamento académico y que están separados de las dinámicas sociales ajenas a ella.

En esta misma línea se tiene que la tensión de la universidad que está entre la tradición y una creciente corporativización de inspiración empresarial, ha dado lugar a un proceso que LaCapra (2006) identifica como de *desreferencialización*, es decir, de vaciamiento de significados y referentes que antes le pertenecían exclusivamente a la universidad y que por tanto la definían. Si la universidad ya no es la única productora y custodia del conocimiento, si la universidad ya no es el único espacio de libertades y fomento a la

cultura, si la universidad dejó de ser un espacio de militancia, si la universidad abandonó su autonomía, si la universidad ya no es lo que era, entonces ¿qué es la universidad?

Parece entonces que la respuesta a esta pregunta, implicaría entender a la universidad no como una necesidad, como un destino inexorable sino, siguiendo a los autores aquí citados (Luhman, Bordieu y Elster) como el producto de una forma específica de organización social del conocimiento y de sus formas de producción, que está históricamente situado pero que como lo señalaría Kant en su escrito de “El conflicto de las facultades” (2003) y Derrida en “La universidad sin condición” (2002) ha sido el espacio donde la razón tiene derecho a hablar públicamente.

Sin embargo, esto no implica como lo señalaría Ordorika que la universidad responda a una forma de organización única y excluyente que sea incluso ahistórica, apolítica o eminentemente técnica (2006). La universidad no puede pasar por una reificación (Berger y Lukhman, 1986) que la disocie de la acción humana. Antes, lo que se propone en este apartado es pensar a la universidad como una contingencia (Galindo, 2008) o como la define Ibarra (2001) como historias-en-proceso es decir, retomando a Luhman y Bordieu como un sistema que se mueve y que constantemente se está autoproduciendo a partir de la interacción de los sujetos que están dentro y fuera de ella.

“La educación superior contemporánea está dominada por un paradigma que ve a las universidades como instituciones ajenas a la política, deseablemente neutrales y de carácter técnico. El discurso normativo de políticos y administradores en los ámbitos gubernamentales y universitarios ha sido compartido por la mayoría de los estudiosos de la educación superior. En consecuencia, una proporción significativa de las investigaciones sobre políticas públicas y procesos institucionales son incompletas y presentan grandes limitaciones en su capacidad de aprehender la enorme complejidad que caracteriza a las instituciones postsecundarias” (Ordorika, 2006: 17).

La idea de contingencia por tanto tiene que ver con la posibilidad de entender a la universidad en su sentido histórico o cómo lo señalaría Elster (2005) desde el reconocimiento de los acontecimientos y hechos que le dan forma, incluyendo su realidad

política, definiendo a la política como lo público y que por consecuencia es objeto de disputa. De esta manera, la contingencia como categoría de análisis hace posible entender las formas históricas e institucionales que producen la diferenciación de la universidad, sus conflictos y su adaptación; y por tanto, la redefinición constante de su función social a partir de la interacción de los sujetos que participan en ella.

En este mismo sentido Barnett (2011) hace un llamado a encontrar un nuevo espíritu de la universidad ya que a pesar de que las universidades se han vuelto más corporativas, más burocráticas y más gerenciales, las universidades deben buscar las utopías posibles que la revitalicen y den pie a una imaginación creativa sin que esto signifique necesariamente ir en contra de lo que la universidad ha sido.

Siguiendo esta idea, la universidad del siglo XXI como lo señala Roberto Rodríguez (1999) requerirá de encontrar nuevas formas organizativas que le permitan continuar con la vigencia e importancia que los procesos de cambio social le han conferido, así este replanteamiento de su función ha de conducir a un camino de reforma en donde actores que antes no han sido visibilizados en su importancia asuman un papel de mayor protagonismo o como lo señalaría Ibarra (2001) las tensiones y soluciones que se den en las diferentes dimensiones que conciernen a la universidad, habrán de definir el papel que la universidad asume en torno a su tarea de educar y conocer.

1.6 Implicaciones del marco teórico para la comprensión del trabajo de investigación

A partir de lo arriba apuntado, ¿cómo se relaciona este marco de entendimiento de la universidad con los propósitos del presente trabajo? Para contestar a esta respuesta es importante poner de relevancia los dos planteamientos que dan sustento al trabajo empírico. De esta manera lo que hay de fondo es un intento por reconocer a las y los estudiantes como actores cuya participación permitirá aliviar la tensión entre las dos funciones de la universidad que son la enseñanza y la investigación y que como se verá más adelante se han colocado en extremos antagónicos de la universidad.

De esta manera cuando se recurre a Luhman y Bordieu lo que se trata de hacer es problematizar esta tensión no sin antes ofrecer mayores elementos que permitan diluir el antagonismo que se ha colocado, siguiendo a Elster, como producto de las dinámicas

sociales que trata de definir en función de un momento histórico y político el deber ser de la universidad. Así cuando se apunta que la identidad de la universidad se da como resultado de un doble movimiento a nivel de la estructura pero también de los sujetos se tiene que este doble movimiento que tensa a la universidad es resuelto en la medida que las y los estudiantes se mueven hacia una función de productores más que de consumidores del conocimiento, es decir tienden un puente entre la estructura y los campos de la universidad.

Como segundo sustento, se tiene que el trabajo busca dar cuenta de una práctica que como parte de la estructura no está prevista que suceda pero que ocurre como una posibilidad que en el mismo arreglo estructural da pie a que ocurra. De esta manera es que la idea de contingencia obtiene fuerza en la investigación, lo que se busca documentar son prácticas pedagógicas que tienen lugar en espacios no considerados para que ocurran, es decir, en la UNAM las funciones de enseñanza e investigación, como se verá más adelante, están separadas por lo tanto existen políticas diferenciadas de estímulo a la investigación sin embargo y a pesar de esta aparente separación en la investigación ocurren prácticas formativas que colocan a la universidad en una paradoja sobre su función es decir que mientras que hay una política de estímulo diferenciado los sujetos que participan dentro de la universidad establecen arreglos y tensiones que dan como resultado estas contingencias que a pesar de su naturaleza van redefiniendo el hacer de la universidad.

De esta manera el marco teórico que aquí se presenta será útil en la medida que permita abonar los resultados de la investigación empírica aportando una lógica y comprensión de carácter teórico a la lectura de los fenómenos de la universidad; la existencia de estos fenómenos se inserta en dinámicas mayores que pueden ser entendidas desde planteamientos teóricos que dejen constancia de que las universidades como muchas instituciones no son objetos inmóviles, ahistóricos y apolíticos sino espacios con lógicas propias de disputa y que van tomando forma a partir de los sujetos que participan dentro de ella.

Capítulo 2

2. La relación investigación – enseñanza en la universidad

En este capítulo se introduce la problemática institucional de la investigación y la enseñanza en las universidades. Mientras que la universidad históricamente ha cumplido funciones específicas de enseñanza e investigación y que incluso se ha, desde el modelo de la universidad alemana, tratado de integrar ambas funciones, en los hechos se encuentra que en las políticas de estímulo en todo el mundo, incluyendo a México, se ha dado un especial impulso a las actividades de investigación, generando una brecha entre ambas funciones.

2.1 *La investigación y la enseñanza en la universidad, ¿qué lugar ocupan?*

La intención de este apartado es ir planteando la relación, que de suyo es problemática en la que se encuentra la universidad en torno a sus dos principales funciones, además de servir como una introducción al siguiente capítulo. La decisión que hay de fondo de abordar la relación entre investigación y enseñanza o docencia, estriba en la necesidad de problematizar los dos conceptos eje que se han trabajado hasta aquí. A fin de dar un marco al estudio sobre los procesos de investigación que ocurren dentro de la universidad y las formas institucionales que esta actividad adopta y que redundan en los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Si bien para Clark (1997) la universidad moderna tienen como propósito la creación de conocimiento, y habría que agregar, siguiendo a Nowotny, Scott y Gibbons (2001), de conocimiento útil y que responda a su contexto. El vínculo entre enseñanza e investigación se vuelve indispensable, sin embargo este mismo vínculo es vulnerable en tanto se expone a las “fuerzas de fragmentación” (Clark, 1997), propias de las formas organizativas de las universidades contemporáneas. Es claro que el vínculo que Clark (1997) establece entre la investigación y la enseñanza no se expande al conjunto de lo universitario, sino que se centra en los estudios de posgrado. Cabe preguntarse, para propósitos de este trabajo, sobre la relación que estas dos funciones tienen en un nivel previo, el del pregrado o licenciatura.

Para el caso de México, estas “fuerza de fragmentación” refieren en gran parte a lo que Clark (1997) alude como la masificación de la universidad. Asumiendo en el caso de México y gran parte de los países de América Latina estudiados, una forma característica del modelo universitario y que Cummings y Cheol (2014) identifican como un modelo centrado en la enseñanza.

Sin embargo este modelo centrado en la enseñanza parece que ha empezado a moverse hacia la investigación, cuando menos en lo que refiere a las preferencias de los académicos. Dicho movimiento responde a lo que Canales (2009) identifica como el resultado de las políticas de estímulos implementadas por el Estado mexicano a partir de los años 90. Lamentablemente, a decir de Canales (2009) esta política no ha contribuido necesariamente al mejoramiento de la función de investigación de las universidades y en cambio sí ha afectado su actividad docente en tanto lo que ha establecido es un paulatino abandono de los académicos de la actividad de enseñanza.

El sistema de incentivos implementado en los sistemas de producción científica y tecnológica y en el sistema universitario, de acuerdo con Canales (2009) no ha impactado favorablemente en el mejoramiento de las funciones docentes y de investigación. En tanto ha constituido un distractor de la atención de las universidades por atender las evaluaciones que desde el Estado se han promovido, ocasionando en el caso de la docencia un relativo abandono, y en el caso de la investigación, a pesar de darse el impulso en tanto prioridad, esta carece de las bases mínimas para su elaboración como es la falta de recursos y capacidades.

En línea con lo señalado por Canales (2009), se puede observar con los datos de la siguiente tabla hecha con información obtenida del explorador de datos del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (UNAM, 2014). En el caso de las universidades públicas a pesar de que no se puede hablar de un incremento en términos reales del número de investigadores contratados, que si quiera se acerque al tamaño de las plantillas docentes, sí se puede observar que en la mayoría de los casos el incremento proporcional en número de investigadores contratados en 2012 rebasa en más del 100% a los investigadores que había en el años 2007.

Nombre de la institución	Número total de docentes 2007	Porcentaje nacional 2007	Número total de docentes 2013	Porcentaje nacional 2013	Número total de investigadores 2007	Porcentaje nacional 2007	Número total de investigadores 2013	Porcentaje nacional 2013
Universidad Nacional Autónoma de México	26887	9.48	28244	7.4	3126	23.4	3756	19
Instituto Politécnico Nacional	8771	3.09	10566	2.8	587	4.4	952	4.8
Universidad de Guadalupe	7059	2.49	8408	2.2	746	5.3	711	3.6
Universidad Autónoma de Nuevo León	4931	1.74	6028	1.6	468	3.5	533	2.7
Universidad Autónoma Metropolitana	5329	1.88	5641	1.5	746	5.5	1004	5.1
Universidad Autónoma de Baja California	3351	1.18	3636	1.3	132	1	268	1.4
Universidad Veracruzana	4677	1.63	5599	1.3	164	1.2	363	1.8
Universidad Pedagógica Nacional	5200	1.83	5496	1.4	47	0.3	82	0.4
Universidad Autónoma del Estado de México	4399	1.53	5298	1.4	154	1.1	356	1.8
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	3264	1.13	3754	1	289	2.1	454	2.3
Universidad Autónoma de Sinaloa	2868	1.01	3514	0.9	89	0.7	170	0.9
Universidad Autónoma de Chihuahua	2284	0.8	3108	0.8	37	0.3	77	0.4
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	2216	0.78	2868	0.8	234	1.7	345	1.7
Universidad Autónoma de Tamaulipas	2657	0.94	3413	0.6	57	0.4	76	0.4
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	2407	0.83	2408	0.6	149	1.1	207	1
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	2151	0.76	2379	0.6	49	0.4	85	0.4
Universidad de Guanajuato	1689	0.6	2329	0.6	183	1.4	346	1.8
Universidad Autónoma de Coahuila	1855	0.63	2209	0.6	39	0.3	76	0.4
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	1729	0.61	2134	0.6	34	0.3	133	0.7
Universidad de Sonora	1959	0.69	2118	0.6	11	0.1	29	0.1
Universidad Autónoma de Zacatecas	1497	0.53	2100	0.5	78	0.6	150	0.8
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	1878	0.66	2055	0.5	170	1.3	338	1.7
Universidad Autónoma de Querétaro	1589	0.56	2043	0.5	77	0.6	208	1
Universidad Autónoma de Chiapas	1467	0.52	1984	0.5	22	0.2	57	0.3
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	1298	0.46	1880	0.5	204	1.3	259	1.3
Universidad Autónoma de Aguascalientes	1422	0.5	1717	0.4	41	0.3	77	0.4
Instituto Tecnológico de Sonora	1632	0.58	1539	0.4	11	0.1	29	0.1
Universidad Autónoma de Tlaxcala	1140	0.4	1527	0.4	41	0.3	74	0.4
Universidad Juárez del Estado de Durango	1222	0.43	1317	0.3	23	0.2	61	0.3
Universidad Autónoma de Guerrero	1096	0.39	1283	0.3	29	0.2	68	0.3
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	1138	0.4	1278	0.3	14	0.1	31	0.2
Universidad de Colima	1151	0.41	1149	0.3	95	0.7	139	0.7
Universidad Autónoma de Nayarit	1016	0.36	1105	0.3	8	0.1	70	0.4
Universidad del Ejército y la Fuerza Aérea	842	0.3	1043	0.3	4	0	4	0
Universidad Autónoma de Yucatán	1024	0.36	984	0.3	118	0.9	192	1
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	570	0.2	878	0.2	34	0.3	102	0.5
Universidad Autónoma de Chapingo	686	0.24	630	0.2	114	0.8	114	0.6
Universidad Autónoma Agraria Antonio Navarro	507	0.18	610	0.2	40	0.3	61	0.3
Centro de Investigación y Estudios Avanzados	634	0.22	600	0.2	570	4.2	704	3.6
Universidad Autónoma de Campeche	437	0.13	451	0.1	26	0.2	46	0.2
Universidad Autónoma del Carmen	449	0.16	444	0.1	17	0.1	28	0.1
Universidad de Quintana Roo	336	0.12	401	0.1	19	0.1	47	0.2
Colegio de Posgraduados	633	0.22	314	0.1	208	1.3	248	1.3
El Colegio de México	177	0.06	168	0	155	1.1	184	0.9
Universidad Autónoma de Baja California Sur	382	0.13	125	0	28	0.2	38	0.2

Elaboración propia con datos de EXECUM 2014. UNAM.

Sin embargo, la relación entre docencia e investigación depende de la función que se espera para cada una de ellas. Aunque idealmente la investigación debería de ser el motor de la docencia, esto no ocurre cuando los propósitos están orientados hacia la profesionalización más que a la especialización siendo el caso del nivel licenciatura. Además de la función, la docencia y la investigación se separan en términos de la organización académica asumida por cada universidad, así se da el caso que la figura académica y sus espacios de trabajo no siempre están puestos para que coincidan en ambas actividades (Muñoz, 1987; 2000, Morán, 2002).

Siendo que la vinculación enseñanza – investigación y académicos se ha visto modificado por las políticas de estímulo a la producción científica, ¿actualmente la universidad es un lugar para enseñar o investigar? Para dar respuesta, habría que hacer eco de lo que mencionan Cumming y Cheol (en Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014) de que hay una tendencia a reforzar la función de investigación de las universidades, y que este cambio de intereses ha conducido a un abandono paulatino de la función de enseñanza.

Así el supuesto del que se parte es que el mayor tiempo dedicado a la investigación es consecuencia de nuevos marcos valorales en torno a la función de la investigación, teniendo de ejemplo el caso de los *rankings*. Como resultado se ha tenido una disminución, cuando menos a nivel de preferencias, de dedicarse a actividades de enseñanza.

Este abandono no sólo ha traído efectos negativos sino también ha habido resultados positivos como es el incremento en el número de académicos de tiempo completo en México, que pasó del 17% en 1980 al 38,5% en 2005 (Canales, 2009), y que ha sido acompañado de una mayor formación en términos de grados académicos.

De acuerdo con Galaz, Martínez y Estévez (en Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014), dado el crecimiento del sistema de educación superior, que abarcó el periodo de los años 50 a 70, muchos de los académicos que ingresaron en esos años tenían formaciones heterogéneas y con diferentes niveles (profesores sin licenciatura concluida o doctores formados en el extranjero). Ante esta situación, a partir de los años 80 se instrumenta un

mecanismo de diferenciación en los ingresos de los académico, que dio origen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, mismo programa que sería la semilla de los futuros programas de pago al mérito que vendrían más tarde.

Pero no hay que perder el foco en la relación enseñanza – investigación ya que a pesar de que estos mismos mecanismos orientados a lo académico, como son la constitución del Sistema Nacional de Investigadores (SIN), la obtención de grados académicos que implica el abandono del académico de las aulas, y la conformación de cuerpos académicos centrados en la producción de conocimientos, han dado como resultado la promoción de la actividad de investigación por encima de la docencia.

Desde la década de los 90 se ha manifestado una presión hacia las universidades y sus plantillas académicas para que sean más eficientes, llevándolas a adoptar valores del mercado en relación con sus actividades; mismas que se han manifestado en la tensión de considerar a la universidad una productora de bienes públicos versus bienes privados (Márquez, 2009).

A esto habría que añadir que el perfil de los académicos ha cambiado a nivel no sólo de su formación sino de sus intereses, extracciones y proyección de su carrera. En tanto, el modelo de desarrollo basado en la producción de tecnologías, ha llevado a los sistemas de educación superior a enfocarse en la investigación y al consecuente estímulo hacia los académicos para que se aboquen a estas actividades.

Retomando a Elster (1998) es importante descubrir cuáles son los acontecimientos que han dado cuerpo al mecanismo de organización actual de las universidades, es decir, el actual modelo de organización de la universidad mexicana responde en parte a tendencias internacionales, o bien a acoplamientos estructurales que persiguen ciertos fines y que por tanto tienen determinados énfasis que, retomando a Luhman (1996) forman parte de sistemas con características específicas a la vez que son compartidas con otros sistemas.

En esta línea, lo que hacen Cheol y Cummings (en Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014) es identificar los sistemas de organización de la actividad universitaria que históricamente se han constituido y enfatizado en alguna de las dos funciones aquí

analizadas. Lo que ellos identifican es que, mientras que los sistemas de educación superior más consolidados han implementado políticas que tratan de equilibrar las funciones de enseñanza con las de investigación, los sistemas de los países emergentes han incrementado sus actividades de investigación.

Así de acuerdo con David (1977 en Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014) en la historia contemporánea se pueden identificar cuatro modelos de universidad:



En Cheol y Cummings (Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014).

Además de estos modelos, existen otras formas de clasificación por tipo de sistema:

Tipo de sistema	Países que lo conforman
Sistemas nucleares	Alemania, EUA, RU y Japón.
Sistemas seminucleares	Canadá, Australia, Corea, Italia, Noruega, Holanda, Finlandia, Portugal y Hong Kong.
Sistemas periféricos	China, Brasil, México

Fuente: Cheol y Cummings en Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014.

Mientras que los sistemas de países como EUA o RU han transitado hacia un equilibrio entre la enseñanza y el aprendizaje, los sistemas semi-nucleares se han ido hacia la investigación, a la vez que los sistemas periféricos tienen un mayor enfoque hacia la enseñanza.

Sobre este modelo de investigación – enseñanza es pertinente señalar que el equilibrio, sobre todo en el caso de EUA, se da principalmente en las instituciones que Altbach (2007) identifica como universidades de investigación, en donde hay una mayor presencia de estudiantes de posgrado. Dando pie a lo que Muñoz (2000) señala como la posibilidad de articular la docencia con la investigación, aunque de manera parcial y no al conjunto de lo que integra la enseñanza en la universidad.

Si bien la primera universidad de investigación se funda en EUA en el año 1876 (*John Hopkins University*), es en la década de los 40 que empieza a aumentar la demanda social por acceder a la educación superior, incrementando las exigencias de un mayor número de académicos que se dedicaran a la enseñanza. Es así como surgen los *Community Colleges*, instituciones enfocadas en el enseñanza generando a su vez un sistema diferenciado entre las instituciones de pregrado y las instituciones universitarias de posgrado orientadas a la investigación.

La educación superior se ha visto favorecida por el interés de diversos actores externos interesados o *stakeholders* como son el Estado, el sector empresarial o los grupos de profesionales agrupados en asociaciones, federaciones o colegios. De esta manera, las formas en cómo las universidades conciliaron a los actores que intervienen en ella, han sido muy variadas. Así por ejemplo, de acuerdo a la tipología de Shin y Harman (2009) presentada por Cheol y Cummings (en Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014) en el caso de EUA en su modelo universitario, el mercado tienen una mayor injerencia que en países de Europa o Latinoamérica donde los colegios de profesionistas han tenido un mayor peso o en el caso de Asia y América Latina donde es preponderante el papel del Estado.

Como lo señalan Galaz, Martínez y Estévez (en Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014) y como también lo apuntan Muñoz (1987, 2000) y Moran (2002), la forma en como la enseñanza y la investigación se relacionan depende de las características institucionales,

funciones y disciplina en las que se desarrolla el académico. Lo que se tiene es que en los últimos años las preferencias de los académicos han respondido a las políticas de impulso de la actividad de investigación.

A partir de la comparación de dos estudios hechos sobre los cambios de la actividad académica (CAP, por sus siglas en inglés) realizados en 1992 y 2007-2008 auspiciados por la Carnegie Fund. Se encontró que en el tránsito de 15 años, las preferencias de los académicos en relación con la investigación tuvo en la mayoría de los países un incremento, estableciendo para el año 2008 una preferencia global del 60% para la investigación sobre 40% para la enseñanza.

A pesar de que en el caso de países como Holanda o EUA las preferencias disminuyeron pasando del 75.2% al 55.9% y del 50.8% al 44.1% respectivamente. En países como Corea, Australia, Brasil o México, las preferencias de los académicos por dedicarse a la investigación aumentó (Cheol y Cummings en Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014).

Siguiendo la clasificación sobre países nucleares, semi nucleares y periféricos, se tienen que en estos últimos las preferencias aumentaron del 37% al 46%, es pertinente mencionar que en esta clasificación los países que se contemplan son, además de México a Brasil y China, Sudáfrica, Argentina y Malasia (Cheol y Cummings en Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014: 27).

En el caso de México, la preferencia de los académicos por la investigación ha pasado del 34.8% al 42.7%, cabe señalar que estas preferencias varían de acuerdo a la función y ubicación organizacional de cada académico consultado, sea académico de tiempo completo con SNI, de tiempo completo sin SNI o con una formación profesional menor al Doctorado y que no está adscrito a ningún programa de estímulos.

Sobre la forma en cómo estas preferencias se estratifican de acuerdo con las características organizacionales, institucionales y de función de los académicos mexicanos, Galaz, Martínez y Estévez (en Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014) destacan que las preferencias de los académicos en torno a la docencia y la investigación, dependen de las condiciones del académico en las que desarrolla sus actividades.

De esta manera y por poner un ejemplo, académicos que se concentran en el nivel de licenciatura, no forman parte del Sistema Nacional de Investigadores y cuyo máximo nivel formativo es el mismo nivel en el que se desempeñan, dicen tener interés exclusivo en la enseñanza (36%) comparado con académicos que además del nivel de licenciatura se desempeñan en el posgrado, pertenecen al programa de estímulos del SNI y tienen una formación igual a la de Doctor (0.8%).

Contrariamente el porcentaje de académicos que dijo tener interés exclusivo en dedicarse a las actividades de investigación es el que tiene el perfil de doctor y miembro del SNI (20.8%). Aun y cuando estos datos deben ser sopesados en perspectiva, en tanto en las universidades públicas mexicanas el perfil del académico de tiempo completo, cuando menos en la UNAM, no es mayoritario revela lo que Galaz, Martínez y Estévez (en Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014) identifican como tres visiones sobre la relación de la enseñanza y la docencia:

“Existen tres visiones sobre la relación entre la enseñanza y la investigación. La primera indica que ambas actividades se refuerzan a sí mismas por lo que un académico es capaz de llevar a cabo ambas. La otra postura señala que la enseñanza y la investigación, especialmente en el pregrado, son actividades que compiten por los recursos dentro de la universidad y la tercera postura señala que las dos actividades no tienen ninguna relación, y mientras que un académico puede ser bueno en la investigación, puede no serlo en la enseñanza, o viceversa”. (2014: 200-201)

Se observa que estas mismas tres visiones influyen en la forma en cómo los académicos conceptualizan su trabajo. A continuación se presentan los resultados del estudio CAP para el caso de México sobre sus nociones de trabajo académico o *scholarship* mismos que son consignados por Galaz, Martínez y Estévez (en Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014).

El trabajo académico tiene como mejor definición la que se asocia con la enseñanza y tutoría de estudiantes:	
Académicos no SNI con licenciatura: 70.1%	Académicos no SNI con maestría: 73%
Académicos no SNI con doctorado: 66.7%	Académicos SNI con doctorado: 60.1%
Promedio: 68.8%	

El trabajo académico incluye la preparación de reportes que sinteticen las mayores tendencias y descubrimientos en mi campo:	
Académicos no SNI con licenciatura: 58.8%	Académicos no SNI con maestría: 69%
Académicos no SNI con doctorado: 67.2%	Académicos SNI con doctorado: 59.6%
Promedio: 64.8%	

El trabajo académico está mejor definido como la preparación y presentación de os descubrimientos de una investigación original:	
Académicos no SNI con licenciatura: 52.4%	Académicos no SNI con maestría: 55.9%
Académicos no SNI con doctorado: 55.5%	Académicos SNI con doctorado: 72.1%
Promedio: 58.7%	

Adicionalmente se destaca el tiempo que los académicos dedican tanto a la enseñanza como a la docencia, en ese sentido el tiempo es relevante en la medida en que esta es la forma más concreta que se puede apreciar de qué manera los académicos mexicanos han transitado de un modelo de enseñanza a uno basado en la investigación, especialmente en los casos de académicos con una formación más alta y que son sujetos de las políticas de estímulos a la investigación promovidas por el Estado mexicano.

El uso del tiempo académico en actividades de enseñanza e investigación:		
Tipo de académico	Tiempo de enseñanza	Tiempo de investigación
Miembros SNI con máximo grado de estudios	8.0 horas	20.3 horas
Académicos no SNI con doctorado	11.6 horas	11.8 horas
Académicos no SNI con maestría	14.0	7.4 horas
Académicos no SNI con licenciatura	14.7 horas	4.2 horas

*Promedio de horas semanales.

Con lo que hasta aquí se ha apuntado, se puede identificar que la enseñanza y la investigación se comportan como entidades no relacionales. A pesar de que esta relación tiende a intensificarse en el posgrado, en el nivel previo que es la licenciatura (y en muchísimo mayor grado en el bachillerato), no existen modelos institucionales que vinculen una actividad con la otra. Lo anterior en parte debido a lo que Muñoz (1987, 2000) y Moran (2002) advierten como la incapacidad de definir e incluso de reformar en qué consiste la función docente, lo cual implicaría redimensionar a los docentes en su capacidad de producir y no sólo transmitir conocimiento.

Es pertinente mencionar que, tanto la enseñanza como la investigación en el caso de las universidades ha tenido poca relación, en gran medida por lo que Cheol y Cummings (en Cheol, Arimoto, Cummings et. al. 2014) identifican como la separación entre ambos “mundos”. Mientras la primera implica que el académico tenga menos tiempos para hacer investigación a la vez de tener una mayor demanda en términos del incremento de la matrícula de educación superior, la segunda se ha puesto en función de mecanismos externos que la regulan y alientan.

El reconocimiento en términos del salario es menor en el caso de la enseñanza que en el de la investigación, lo que ha terminado por decantar en una actividad en favor de otra o bien ha separado ambas funciones en dos mundos distintos.

2.2 La enseñanza y la investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México. Un esbozo.

Como se ha visto, la relación de la enseñanza con la investigación en el caso de México ha sido conflictiva en términos de su integración salvo en los casos del posgrado donde su relación es más evidente. En el caso de la UNAM esta relación parece que ha ido en el mismo camino que en el resto del sistema de educación superior.

Históricamente la UNAM ha tomado las funciones de investigación y enseñanza como dos entidades separadas por las estructuras y organización, que desde muy temprano adquirió la universidad y que se consolidó en la Ley Orgánica de 1945 (Moran 2002; Muñoz, 1987, 2000; Salmerón, 1992).

Mientras que la enseñanza se quedó en las Facultades y Escuelas, la investigación se concentró en los Centros e Institutos (Artículo 3ero. EPA). Esto a pesar de que en el artículo 61 del mismo Estatuto del Personal Académico, se establece la obligación de impartir cátedra por parte de los investigadores (UNAM, 1975).

Sin embargo parece que a estas normativas subyace un problema de definición de carácter conceptual, y que tiene que ver con los fines que se persiguen cuando se asocia la investigación con la enseñanza, de esta manera parece que el centro de la discusión estaría en entender qué implica relacionar ambas funciones. Se tiene que hay que precisar a la investigación como actividad del académico y que puede incluir a la investigación como actividad pedagógica.

Esta dimensión pedagógica de la investigación se plantea como la materialización de la relación investigación – enseñanza en su nivel micro, es decir de agentes. A su vez la investigación como actividad pedagógica presenta dos vertientes; la formación para la investigación y la formación a través de la investigación (Salmerón, 1992). Sobre las problematización de este concepto, ésta se abordará con mayores herramientas conceptuales en el siguiente capítulo.

Por otra parte Moran (2002) indica que la investigación y la enseñanza en la UNAM se han definido desde el carácter profesionalizante de la segunda, por tanto la investigación carece de parámetros sobre sus condiciones de realización y valor institucional y social. Más allá de las discusiones que incluyan construcciones teóricas sobre la relación enseñanza e investigación en la universidad, es condición previa el tener un marco amplio y basado en datos de cómo se ha comportado la relación investigación – enseñanza en la universidad nacional.

Lo que a continuación se hará es un análisis que tiene el objetivo de mostrar que, a pesar de que en la UNAM hay un crecimiento y preferencia de los académicos por el trabajo de investigación, la Universidad Nacional Autónoma de México es una universidad de enseñanza. En donde la demanda en términos de crecimiento de la población escolar, se ha correspondido con el incremento de la figura del profesor de asignatura entre el periodo de 2000 a 2014.

A continuación se muestra en cantidades absolutas y proporciones relativas, el aumento en cada una de los nombramientos académicos contemplados en el organigrama de la UNAM. Cabe precisar que en los casos de “Personal académico de docencia”, se incluyeron a los nombramientos de profesores de carrera como técnicos académicos en docencia; mientras que en la categoría de “Personal académico de investigación”, contempla los nombramientos de investigador y técnico académico de investigación.

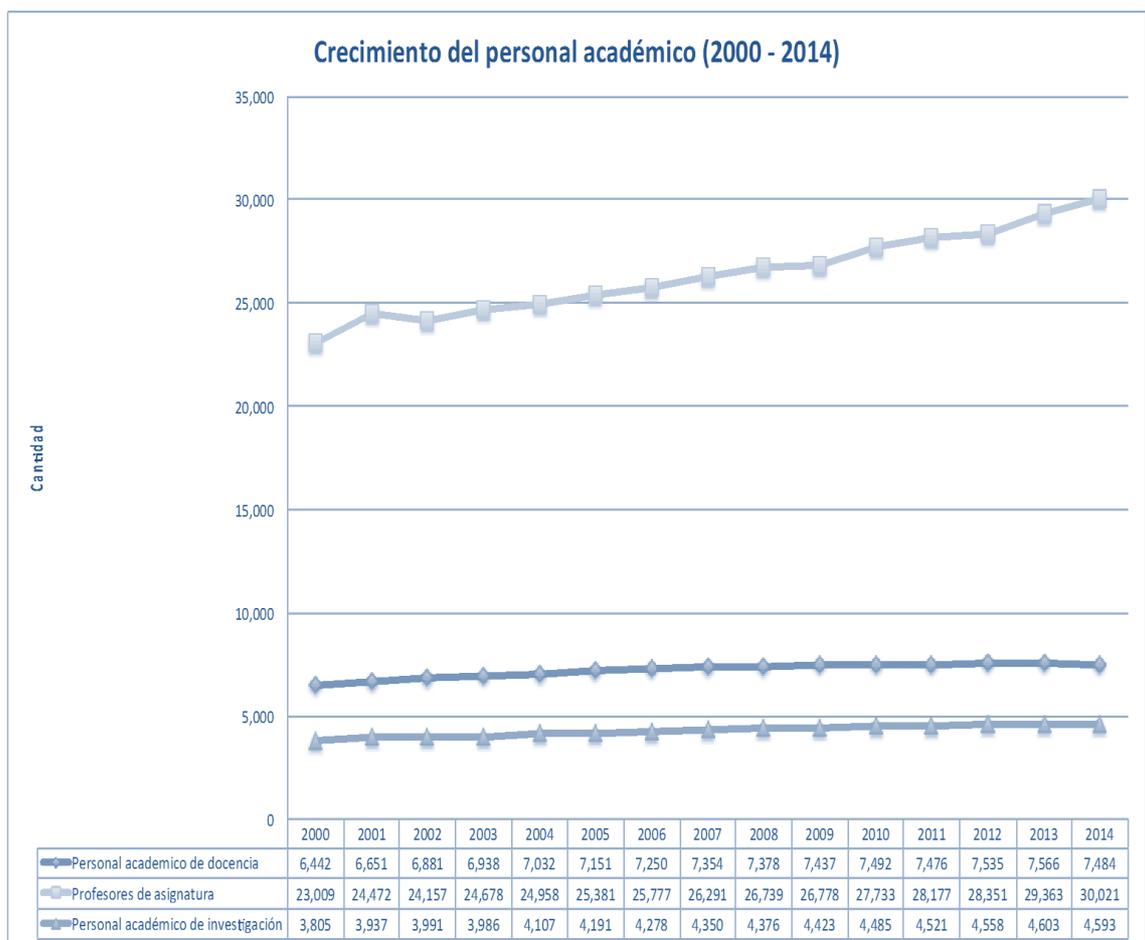
- Tasa de crecimiento del personal académico con funciones de docencia e investigación entre los años 2000 y 2014:

	2000	2014	Porcentaje de crecimiento

Personal académico de docencia ³	6,442	7,484	7.3%
• Personal académico de docencia de TC	6,047	7,215	19%
Personal académico de investigación ⁴	3,805	4,593	4.5%
• Personal académico de investigación de TC	3,794	4,587	20.9%
Profesores de asignatura	23,009	30,021	30%

Datos obtenidos del Portal de Estadística Universitaria. Series históricas. UNAM, 2014

- Crecimiento del personal académico (docencia e investigación) entre los años 2000 y 2014:



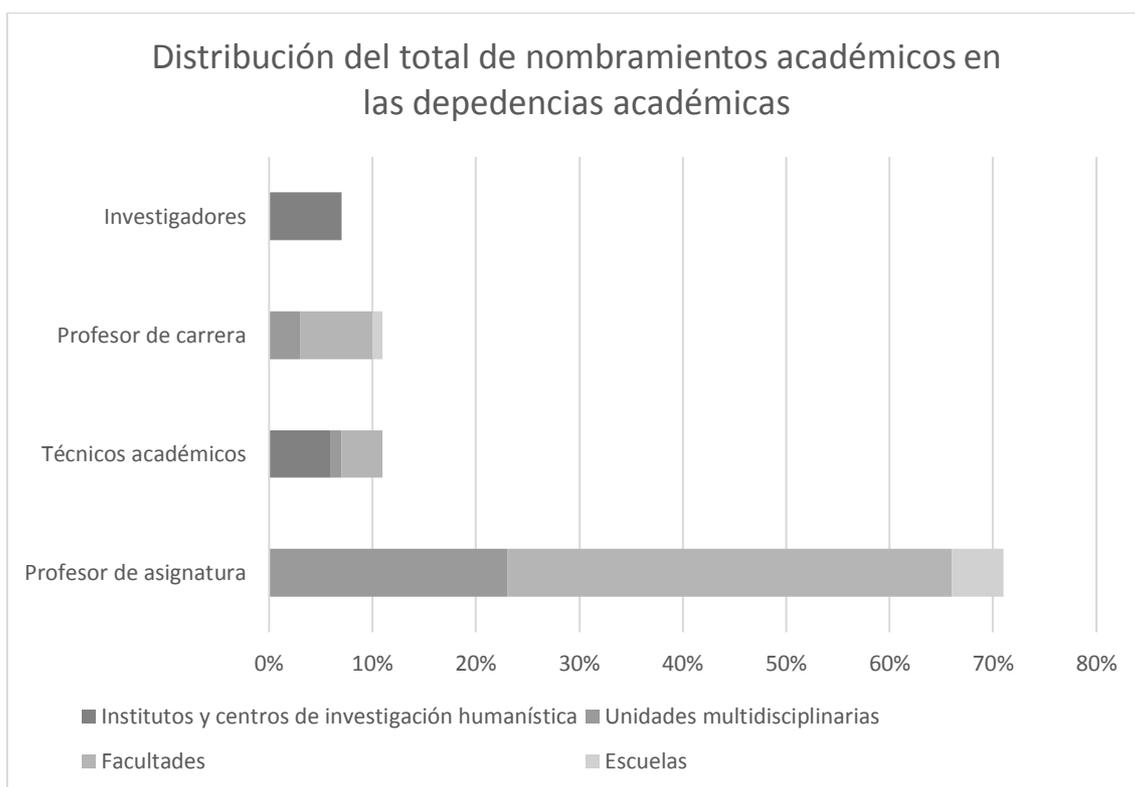
Datos obtenidos del Portal de Estadística Universitaria. Series históricas. UNAM, 2014

³ Incluye a profesores de carrera y técnicos académicos en docencia.

⁴ Incluye a investigadores y técnicos académicos en investigación.

En el caso de la distribución de los nombramientos en cada una de las dependencias académicas, se tiene que en una mayor proporción la figura del profesor de asignatura se concentra en las Facultades con el 43%. Contrariamente la figura del investigador distribuida en Centros e Institutos representa sólo el 7% del total de nombramientos que existen en la UNAM, de este porcentaje el 5% se concentra en la Coordinación de Investigación Científica, mientras que el restante 2% corresponde a la Coordinación de Humanidades que incluye a los Centros e Institutos dedicados a la investigación en ciencias sociales.

- Distribución de nombramientos académicos por tipo de dependencia académica (facultades, escuelas, unidades multidisciplinarias, institutos y centros de investigación) en 2014:



Datos obtenidos del Portal de Estadística Universitaria. Series históricas. UNAM, 2014

El incremento en el número de profesores contratados para impartir asignaturas específicas tiene como causa el incremento en la población escolar, así el número de estudiantes ha aumentado desde el año 2000 en un 32%, registrándose la alza mayor en

términos absolutos en el nivel licenciatura con 62,393 estudiantes de primer ingreso y reingreso (46.50%) aunque porcentualmente es el posgrado el que más ha crecido con un 58%.

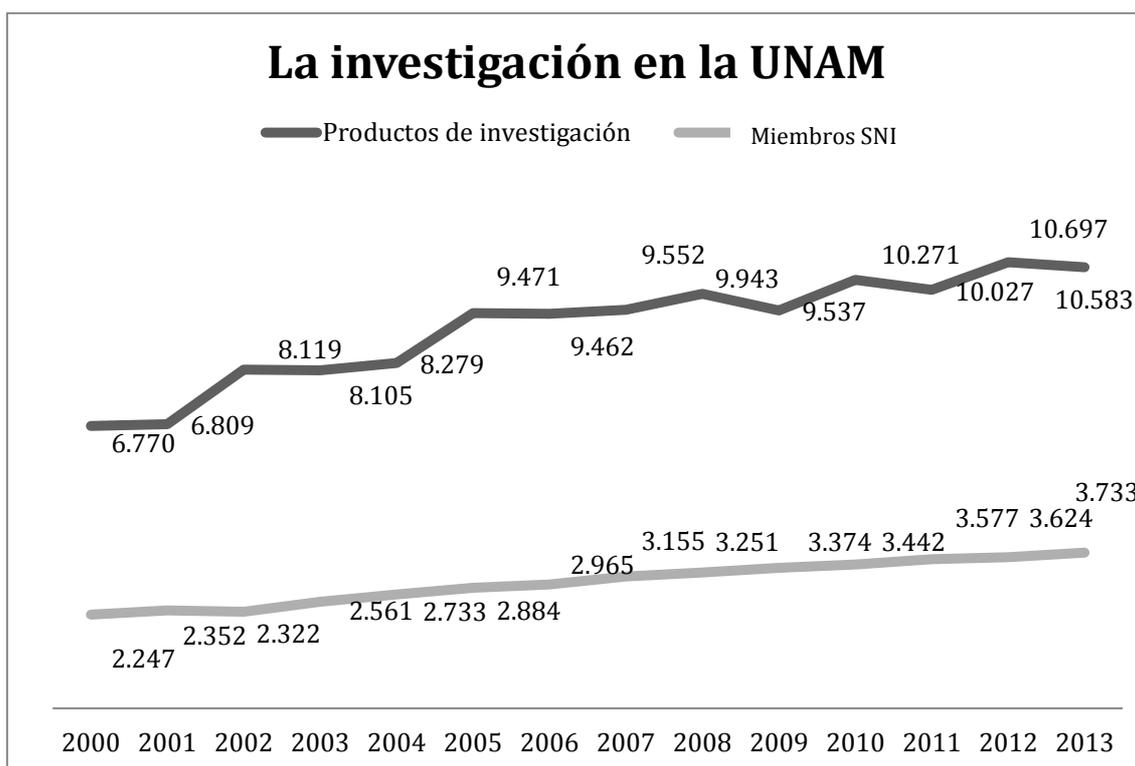
Población escolar	Total	Porcentaje respecto de la población escolar
Población escolar total en el ciclo escolar 2013 – 2014	337,763	s/d
Número y porcentaje de estudiantes pertenecientes a una licenciatura (primer ingreso y reingreso)	196,565	58%
Número y porcentaje de estudiantes pertenecientes a un programa de posgrado (primer ingreso y reingreso):	27,210	8%
Crecimiento de la población escolar total entre los periodos de 1999-2000 a 2013-2014:	82,537	32.33%
Crecimiento de la población escolar en licenciatura entre los periodos de 1999-2000 a 2013-2014 (primer ingreso y reingreso):	62,393	46.50%
Crecimiento de la población escolar en programas de posgrado entre los periodos de 1999-2000 a 2013-2014:	9,940	58%

Elaboración propia con Datos obtenidos del Portal de Estadística Universitaria. Series históricas. UNAM, 2014

Respecto a la investigación que se hace en la universidad, medida bajo indicadores de pertenencia al SNI, se tiene que del año 2000 al año 2014 ha habido un incremento del

75% en el número de candidatos y los tres niveles del SNI que laboran en la UNAM, pasando de 2,247 a 3,952 investigadores (UNAM, 2014).

Por otro lado en términos del incremento en el periodo 2000 a 2014, en el número de productos científicos se ha tenido un incremento del 56%, pasando de un total de 6,670 productos que incluyen artículos en revistas nacionales e internacionales, capítulos en libros, libros y reportes técnicos a 10,583 productos en 2013.



Datos obtenidos del Portal de Estadística Universitaria. Series históricas. UNAM, 2014

A pesar de que ha existido un incremento sostenido de la actividad de investigación, esto no ha significado que se haya pasado de un modelo de enseñanza a un modelo de investigación, y dada la insuficiencia de datos, tampoco se puede pensar que el modelo actual sea uno de tipo balanceado mucho menos en los niveles inferiores al posgrado.

En el caso de la UNAM, las políticas de promoción de la investigación han sido similares a las del resto del sistema de educación superior, es decir, que se ha preferido implementar una política de estímulos diferenciados, cuyo móvil es el financiamiento focalizado a las necesidades que se presenten en la dinámica del trabajo de investigación así como de la

función docente. Vale la pena señalar que igual lógica tienen las políticas de promoción del personal académico.

En el presupuesto 2013 (UNAM, 2013) la universidad destinó para actividades de investigación el 22.54 % de su presupuesto total, de este porcentaje el 16.53% se concentró en la investigación en ciencias y desarrollo tecnológico. Mientras que el 6.01% correspondió a financiar actividades de investigación en humanidades y ciencias sociales. Por otra parte, el tamaño de presupuesto que se destinó a la educación de licenciatura fue del 34.85%.

Presupuesto 2013. Actividades de enseñanza e investigación (Facultades, escuelas, centros, institutos y unidades)	
Docencia	Investigación
\$11,749,958,376	\$5,573,498,420
34.85%*	16.53%*
Educación licenciatura	Investigación en ciencias y desarrollo tecnológico
\$1,383,373,576	\$2,028,388,806
4.10%*	6.01%*
Posgrado	Investigación en humanidades y ciencias sociales
\$995,662,216	
2.95%*	
Educación continua, abierta y a distancia	

*Porcentaje proporcional al presupuesto de la UNAM Presupuesto UNAM 2013

Sobre los programas específicos de impulso a la investigación y el desarrollo académico, actualmente la UNAM cuenta con 18 programas, reconocimientos y becas vigentes, cuya clasificación se detalla en la siguiente tabla:

Tipo	Nombre	Descripción
Impulso a la investigación	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT)	Tiene la finalidad de apoyar y fomentar el desarrollo de la investigación fundamental y aplicada, la innovación tecnológica y la formación de grupos de investigación en y entre las entidades académicas, a través de proyectos de investigación y de innovación tecnológica, cuyo diseño conduzca a la generación de conocimientos que se publiquen en medios del más alto impacto y calidad, así como a la producción de patentes y transferencia de tecnología. El programa está dirigido a investigadores y profesores de carrera de tiempo completo, así como al personal contratado a través del procedimiento dispuesto en el artículo 51 del Estatuto del Personal Académico que cumplan con los requisitos establecidos en la convocatoria. Los proyectos tendrán una duración mínima de dos años y máxima de tres.
	Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)	El PAPIME impulsa la superación y desarrollo del personal académico con el apoyo a proyectos que conduzcan a la innovación y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y que beneficien directamente a los alumnos tanto del bachillerato como de la licenciatura de la UNAM. Los proyectos deben establecer un diagnóstico del aspecto o temática que se abordará y cómo se medirá el impacto en el mejoramiento de la enseñanza. También deben señalar el área académica en que se inscriben y serán dictaminados por el Comité de Evaluación correspondiente. El programa PAPIME está dirigido a profesores e investigadores de carrera de tiempo completo, asociados o titulares, y a sus técnicos académicos titulares de tiempo completo. Los proyectos pueden tener una duración de uno, dos o tres periodos.
	Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB)	Esta Iniciativa promueve la participación de los profesores en actividades académicas que, simultánea e integralmente, repercutan en su superación y en el sostenimiento de un ámbito de trabajo académico en beneficio del bachillerato de la UNAM. Pueden participar los profesores de carrera y profesores de asignatura definitivos con 15 o más horas contratadas, así como los técnicos académicos del bachillerato. Con la INFOCAB se apoyan, mediante la evaluación colegiada de pares académicos de las distintas áreas del conocimiento, proyectos que presenten acciones académicas colegiadas; de innovación y creatividad que fundamentalmente incluyan el desarrollo y aplicación en la enseñanza de lenguas y fomenten integralmente en el alumno las habilidades lingüísticas esenciales de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura en niveles básicos y avanzados; que impulsen el desarrollo de las habilidades, tanto en el uso de las nuevas tecnologías educativas, como en el manejo de la informática y de los ambientes virtuales o a distancia. Asimismo, aquéllos que tengan como objetivo la producción de materiales didácticos, así como, el desarrollo de procesos de enseñanza extracurricular y de intercambio académico. Los proyectos pueden tener una duración máxima de dos años y un monto máximo anual de \$200,000.00.
	Programa de Perfeccionamiento Académico (PPA)	El Programa de Perfeccionamiento Académico apoya a los candidatos que son presentados por los titulares de cada una de las entidades académicas para participar en congresos, simposios, conferencias y talleres que reporten un beneficio académico e institucional y que cumplan con los requisitos establecidos en sus lineamientos. Se busca apoyar a

		<p>diferentes académicos en cada una de las entidades académicas que no se hayan beneficiado por este programa en años anteriores ni cuenten con el patrocinio de otro programa similar dentro de la UNAM. Este Programa proporciona recursos complementarios a los que asignan las entidades académicas de la UNAM, con el fin de respaldar al mayor número de académicos universitarios que cuenten con nombramiento ordinario de carrera de tiempo completo, para que participen como ponentes en reuniones académicas internacionales, tanto en el país como en el extranjero, de alta relevancia para la docencia y la investigación. También apoya a renombrados académicos de otras instituciones de estudios superiores, nacionales o extranjeras, cuya visita resulte de gran importancia para los estudiantes, profesores o investigadores de las entidades afines a la especialidad del visitante.</p>
Fortalecimiento a la docencia	Programa de Actualización y Superación Docente (PASD)	<p>El PASD está dirigido a los académicos de la UNAM, con posibilidades de incorporación de asistentes de otras instituciones mediante una cuota de inscripción. Con este programa se ofrece un mecanismo de actualización de conocimientos de forma estructural e integral por medio de la organización de cursos y diplomados dirigidos a la planta académica de esta Casa de Estudios. La difusión y la impartición de cursos son anuales en el caso de las licenciaturas y durante el periodo interanual para el bachillerato.</p>
Reconocimientos	Premio Universidad Nacional (PUN)	<p>El Premio Universidad Nacional, tiene como objetivo reconocer a los profesores, investigadores o técnicos académicos, que se han destacado en el cumplimiento de las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura. Está dirigido a Personal académico de la UNAM profesor, investigador o técnico académico con más de diez años de antigüedad. En el caso de personal externo, sólo podrá participar en el campo de creación artística y extensión de la cultura. Este premio instaurado en 1985, se otorga anualmente a aquellos académicos cuya labor ha sido sobresaliente. El premio consiste, además del diploma correspondiente, en un estímulo económico y la difusión amplia de la obra del premiado entre la comunidad universitaria y la sociedad en general. Las dieciséis áreas premiadas son: investigación y docencia en ciencias exactas, naturales, sociales, humanidades, económico administrativas y artes; docencia en educación media superior en ciencias exactas y naturales, en humanidades ciencias sociales y económico administrativas; innovación tecnológica y arquitectura y diseño, así como en el campo de creación artística y extensión de la cultura.</p>
	Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos (RDUNJA)	<p>Para fomentar y promover el potencial de los jóvenes académicos y estimular sus esfuerzos por la superación constante de su trabajo, la UNAM otorga anualmente el RDUNJA, dirigido a los miembros del personal académico de carrera de tiempo completo, menores de 40 años y con tres años o más de antigüedad, que se hayan destacado por la calidad, la trascendencia y lo promisorio de su trabajo, en las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura.</p>
	Programa de Estímulos y Reconocimientos al Personal Académico Emérito (PERPAE)	<p>Desde 1941 la Universidad Nacional otorga la categoría de maestro o investigador emérito a destacados miembros de su personal académico que han realizado una obra de valía excepcional y han prestado servicio a la Institución con gran dedicación durante, cuando menos, treinta años. Por definición son profesores o investigadores eméritos “aquellos a quienes la Universidad honre con dicha designación por haberle prestado cuando menos 30 años de servicios, con gran dedicación y haber realizado una obra de valía excepcional”.</p>
Estímulos	Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)	<p>Tiene por objeto reconocer y estimular la labor de los académicos de tiempo completo que hayan realizado sus actividades de manera sobresaliente. Está dirigido al personal académico de tiempo completo con una antigüedad mínima de un año en la UNAM como personal académico de tiempo completo, al momento de presentar la solicitud.</p>

		La prima al desempeño será equivalente a un porcentaje del salario tabular vigente del académico, con repercusión sobre la correspondiente prima de antigüedad académica y podrá ser otorgada en alguno de los siguientes niveles: "A", "B" "C" y "D".
	Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PREPASIG)	Este programa estimula la labor de los profesores de asignatura de la UNAM que hayan realizado una labor sobresaliente, así como, eleva el nivel de productividad y calidad del desempeño académico. Se dirige a personal académico de asignatura sin nombramiento de profesor o investigador de carrera y con un año de antigüedad, así como técnicos académicos con actividad docente frente a grupo. Proporciona un apoyo económico por cada tres horas de clase frente a grupo. Máximo 30 horas a la semana en bachillerato y 18 horas en licenciatura. Para cada rango existen tres niveles: profesores de asignatura con licenciatura, con maestría o con doctorado.
	Programa de Estímulos de Iniciación de la Carrera Académica para Personal de Tiempo Completo (PEI)	Con el objeto de apoyar al personal que se inicia en la actividad académica dentro de la UNAM, impulsar el desarrollo de su carrera, incrementar su productividad y fortalecer su permanencia en la Institución, las entidades académicas y las dependencias universitarias podrán proponer a profesores, investigadores y técnicos académicos de nuevo o de reciente ingreso a la UNAM para que se incorporen al Programa de Estímulos de Iniciación de la Carrera Académica para el Personal de Tiempo Completo (PEI).
Becas para la formación académica	Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA)	El PASPA contribuye a la superación del personal académico y al fortalecimiento de la planta académica de las entidades, mediante apoyos para realizar estudios de posgrado o estancias sabáticas, posdoctorales y de investigación, las cuales pueden realizarse en instituciones mexicanas o extranjeras de reconocido prestigio en el área del conocimiento correspondiente. Las entidades académicas de la UNAM postulan a los candidatos que solicitan el apoyo, con base en las necesidades de superación expresadas en su plan de desarrollo. El programa está dirigido al personal académico de carrera de tiempo completo y al personal académico de asignatura con tres años de antigüedad y un mínimo contratado de 15 horas-semana-mes frente a grupo.
	Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM (POSDOC)	El Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM tiene como objetivo fortalecer el quehacer científico y docente de alto nivel, apoyando a recién doctorados para que desarrollen un proyecto de investigación novedoso en la UNAM. Los candidatos deberán de haber obtenido su doctorado en alguna institución de reconocido prestigio dentro de los tres años previos a la fecha de inicio de la estancia posdoctoral; no deberán de haber cumplido 36 años a la fecha de inicio de la estancia posdoctoral; deberán tener una productividad demostrada por medio de obra publicada o aceptada para su publicación en revistas especializadas de prestigio internacional u otros medios de reconocida calidad académica y no deberán de tener contrato de trabajo con la UNAM. Se otorga una beca para realizar una estancia posdoctoral en una Facultad o Escuela de la UNAM, con una duración de doce meses, con la posibilidad de una renovación por doce meses más, improrrogables.
	Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPBU-MADEMS)	Con el PFPBU se apoya la formación de profesionales en la docencia para la Educación Media Superior por medio del otorgamiento de becas para cursar la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). Este programa está dirigido a profesionistas titulados interesados en cursar la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Se otorga una beca mensual de acuerdo al tabulador vigente del Programa de Becas para Estudios de Posgrado en la UNAM.
	Programa de Cooperación Científica UNAM - CSIC	Tiene como objetivos el promover la realización de estancias y pasantías posdoctorales de investigación en centros y unidades asociadas al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de España, para los doctorados de la

		Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en programas o entidades académicas de la UNAM para los doctorados del CSIC. Apoyar con recursos económicos a los solicitantes que sean elegidos para realizar estancias o pasantías posdoctorales de investigación, en las instituciones respectivas de ambos países.
	Becas UNAM - Fundación Carolina	Tiene como objetivo el contribuir a la superación del personal académico de las entidades académicas con el fin de fortalecer su planta académica. Dirigido a: Personal académico de tiempo completo y profesores de asignatura definitivos, con un mínimo de cuatro años de antigüedad académica. Se otorgan becas para realizar estancias cortas de investigación y becas para realizar estudios de doctorado en universidades públicas de España.
	Programa de Estancias de Investigación y Docencia (PEID)	Contribuir al fortalecimiento de la investigación y de la docencia en las entidades académicas de la UNAM, mediante apoyos complementarios para que distinguidos académicos adscritos a instituciones del extranjero realicen una estancia en la Universidad.
Programa de renovación de la planta académica	Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera (SIJA)	Con la finalidad de contar con una planta académica equilibrada en términos de experiencia y juventud, y de esta manera contribuir al mejoramiento constante de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, la Universidad Nacional Autónoma de México ha puesto en marcha el Programa de Renovación de la Planta Académica. En este marco, se instrumentó <i>el Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera</i> , que persigue los siguientes objetivos: Cubrir las necesidades y las vacantes generadas por el Subprograma de Retiro Voluntario por Jubilación, por la reasignación de plazas de profesor o de investigador emérito, y por otros programas e iniciativas que surjan para la incorporación de jóvenes académicos. Reforzar las áreas del conocimiento existentes y atender las áreas o necesidades emergentes, de conformidad con los planes de desarrollo de las entidades académicas de la UNAM.

Dirección General de Asuntos del Personal Académico. UNAM, 2013

Si bien en el conjunto de estos programas van dirigidos a los académicos, estos también pueden tener efectos en los estudiantes. De esta forma se pueden distinguir los efectos indirectos, que por ejemplo los programas de superación, formación o estancias tendrían como consecuencia (al menos deseada) una mejora en la actividad docente.

Si se parte de que existen efectos indirectos también se puede establecer que existen efectos directos, así el supuesto desde el que se inicia el presente trabajo es que el **Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT)** además de constituir un mecanismo de financiamiento de la investigación dentro de la UNAM detona, en los casos en donde hay participación de becarios de licenciatura, procesos de aprendizaje en los estudiantes en torno a la identidad y complejidad de su profesión. Es decir, se logra una mayor claridad de lo que significa

ejercer su profesión en un contexto académico y de investigación que es susceptible de ser transferido a otros ámbitos del ejercicio profesional, lo cual les lleva a construir una concepción más concreta sobre el ejercicio profesional a futuro pero a la vez les permite tener una solución más pronta en la transición del ser estudiante a ser profesional.

2.3 El PAPIIT, ¿más que un mecanismo de financiamiento de la investigación?

En el capítulo anterior se mencionó que la intención era colocar el asunto de la universidad en la tensión de la estructura frente a la acción, para ello de manera general se planteó que la universidad como sistema produce comunicaciones en torno a su propia identidad. Así, se puede llegar a decir que la universidad o el sistema de educación superior, tiene determinadas características que se mantienen constantes y dan cuerpo e identidad al sistema.

Sin embargo del lado de la acción se tiene que aun y cuando la universidad en tanto sistema, produce comunicaciones que orientan las expectativas del propio sistema y de los que están fuera de él. Su producción es más complicada en tanto estas comunicaciones, pasan por las relaciones de los sujetos que están dentro del sistema, es decir ,a pesar de que podemos tener una imagen completa de lo que es la universidad. Esta imagen no se corresponde necesariamente con la realidad ya que la universidad como espacio social contingente, es constantemente movilizado por los sujetos que participan de este campo.

En el caso del PAPIIT se tiene una situación, aunque en una escala menor, análoga con el marco de interpretación usado en el capítulo anterior. Así se observa que mientras el sistema del PAPIIT, está orientado a aportar los estímulos económicos necesarios para dar soporte a los procesos de investigación guiados por los académicos y los académicos así lo saben. Lo que pasa dentro del PAPIIT, es resultado de la acción de los sujetos que se encuentran en cada proyecto. Aunque el PAPIIT haya sido diseñado como un mecanismo de financiamiento de la investigación, existen efectos no previstos por el sistema pero que tienen lugar derivado de la acción de los sujetos que participan en éste. En este caso el propósito empírico es focalizarse en los efectos pedagógicos que se intuye este programa podría tener.

Vale la pena, antes de iniciar con en el núcleo de la investigación empírica, hacer un breve recuento de qué es este programa. El Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) surge en el año de 1989 (DGAPA, 1999) administrado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico. La DGAPA fue creada en el año de 1977 con el propósito de integrar los distintos apoyos que la UNAM tiene para promover la carrera académica del personal académico: docentes, investigadores, técnicos y ayudantes (DGAPA, 2014).

Durante el año 2013, el PAPIIT destinó 280 millones de pesos para financiar 1,560 proyectos de investigación de las cinco áreas contempladas dentro del programa.

Área	Número de proyectos presentados en 2013⁵
Ciencias biológicas, químicas y de la salud	610
Ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías	471
Ciencias sociales	198
Investigación aplicada o innovación tecnológica	153
Humanidades y artes	134

Datos obtenidos de la Memoria UNAM 2013

El PAPIIT tiene como principal objetivo apoyar económicamente los proyectos de investigación que diferentes grupos académicos llevan a cabo dentro de la universidad.

“El PAPIIT busca fomentar el desarrollo de la investigación de alta calidad y relevancia, así como aquella que tenga un potencial de innovación tecnológica. Asimismo, pretende que los grupos académicos se organicen en equipos de trabajo e incluyan en ellos tanto a jóvenes académicos como estudiantes de licenciatura y posgrado.

El programa tiene las siguientes finalidades: fortalecer la investigación universitaria en los Institutos y Centros, así como en las Facultades y

⁵ No se presentan los datos al 2000 dado que no existe la información.

Escuelas; promover y fomentar la investigación original de alta calidad y relevancia; propiciar en los académicos mayores oportunidades de desarrollo científico, humanístico o artístico; favorecer la colaboración de los académicos jóvenes con aquellos de mayor trayectoria y madurez; fomentar el desarrollo de proyectos entre diferentes disciplinas y entidades académicas; y estimular y propiciar enfoques y métodos de innovación tecnológica.” (DGAPA, 2009: 1)

Anualmente la DGAPA emite una convocatoria y un manual de operación del proyecto, en ella se establecen los requisitos y lineamientos que los académicos deben de seguir para acceder al recurso económico, que en 2013 se situó en el rango de 120 mil a 820 mil pesos, de acuerdo a la modalidad del proyecto (DGAPA, 2013). Sobre las modalidades estas están divididas para 2013 en cuatro tipos:

Modalidad	Tipo de proyecto	Monto de financiamiento
Modalidad A	Proyectos de investigación originales en cualquier área de conocimiento.	\$240,000.00 (DOSCIENTOS CUARENTA MIL PESOS 00/100 M.N.)
Modalidad B	Proyectos de investigación aplicada o de innovación tecnológica que conduzcan a una patente o a la transferencia de alguna tecnología.	
Modalidad C	Proyectos de grupos en donde participen dos o más profesores o investigadores.	a. Dos responsables, será de hasta \$530,000.00 (QUINIENTOS TREINTA MIL PESOS 00/100 M.N.) b. Tres responsables, será de hasta \$820,000.00 (OCHOCIENTOS VEINTE MIL PESOS 00/100 M.N.).
Modalidad D	Proyectos de obra determinada que	\$180,000.00 (CIENTO OCHENTA MIL PESOS 00/100 M.N.)

	requieran de recursos complementarios.	
--	--	--

Datos obtenidos de la DGAPA, 2013

En el caso de la duración en las primeras tres modalidades el tiempo mínimo y máximo es de 2 y 3 años, para el caso de la modalidad D el tiempo de duración es de 2 años, en todos los casos estos tiempos pueden ser renovables. Sobre los participantes pueden ser profesores e investigadores de la UNAM, en algunos casos se permite la participación de un profesor o investigador externo, así como de alumnos de licenciatura y posgrado internos y externos. El proyecto presentado tendrá un responsable y un corresponsable que trabaje en la UNAM y que fungirá como enlace entre el grupo de investigación y la DGAPA (2013).

En las modalidades A, B y C el responsable será un profesor o investigador contratado con la figura de tiempo completo definitivo o interino con nivel de cuando menos asociado “C”, el corresponsable puede tener un nombramiento al menos de técnico titular “C”. Para la modalidad D, el responsable debe contar con el grado de Doctor, tener un plan de trabajo aprobado y estar contratado bajo la figura de profesor o investigador asociado “C” (DGAPA, 2013).

Para la evaluación de los proyectos, estos se dividen en cuatro comités de evaluación, a saber: ciencias físico matemáticas y de las ingenierías; ciencias biológicas y de la salud; ciencias sociales; humanidades y artes (DGAPA, 2009), en el presente estos comités se han modificado quedando cinco. Los comités académicos están integrados por nueve académicos titulares “B” o “C” de tiempo completo designados por los Consejos Académicos del área y uno por el rector. Los comités de evaluación realizarán su trabajo siguiendo criterios de calidad, relevancia, congruencia presupuestal y productividad académica de quienes solicitan los recursos. Finalmente cada proyecto financiado está obligado a presentar un informe final global (DGAPA, 2013).

Como se ha dicho, el objetivo del PAPIIT es ofrecer recursos económicos para la consecución de diversos proyectos de investigación, en este sentido las normativas del programa identifican 17 rubros en los que se puede destinar los recursos, dichos rubros se listan a continuación:

- Viáticos para el Personal
- Pasajes Aéreos
- Gastos de Intercambio
- Gastos de Trabajo de Campo
- Otros Pasajes
- Edición y Digitalización de Libros y Revistas
- Encuadernaciones e Impresiones
- Servicios de Mantenimiento de Equipo de Laboratorio y Diverso
- Otros Servicios Comerciales
- Cuotas de Inscripción
- Artículos, Materiales y Útiles Diversos
- Equipo e Instrumental
- Equipo de Cómputo
- Libros
- Revistas Técnicas y Científicas
- Animales para Rancho, Granja y Bioterio
- Becas para Alumnos de Licenciatura y Posgrado en Proyectos de Investigación

Como se puede observar, a pesar de que en el Manual de Operación de 2009 (DGAPA, 2009) se menciona que parte de los objetivos es involucrar a estudiantes de licenciatura y posgrado, esta pretensión no es explícita en la convocatoria donde la inclusión de estudiantes como becarios queda subsumida a un rubro presupuestal.

Sobre los requisitos para participar como becario, estos están contenidos en el Manual Operativo (DGAPA, 2013) en donde se especifica que en el caso de alumnos de licenciatura⁶ podrán participar aquellos que estén por concluir sus estudios (porcentaje de avance en créditos del 75% y promedio mínimo de 8) o aquellos que se encuentren realizando su trabajo de titulación y cuyo tema esté directamente relacionado con el proyecto de investigación, ambas modalidades de beca tendrán una duración máxima de 12 meses, tiempo durante el cual percibirán una cantidad de \$1,870 pesos para alumnos aún inscritos, \$2,536 para alumnos que se encuentran elaborando tesis y la misma cantidad para recién titulados hasta por seis meses.

Para el año 2013 fueron beneficiados con recursos de becas 2,113 estudiantes (UNAM, 2013). A pesar de que no se encontró en fuentes públicas cómo se distribuyeron este número de alumnos, lo que es importante poner de relevancia son los procesos formativos

⁶ Sólo se consignan los datos sobre alumnos de licenciatura ya que son ellos los sujetos de estudio del presente trabajo.

que podrían tener lugar ya que como menciona Moran (2002), el aprender a investigar requiere de una convivencia con el investigador en un espacio y tiempo que rebase el aula. En ese sentido cabe preguntarse ¿de qué depende que la participación en el programa del PAPIIT sea provechosa en términos formativos para el estudiante?

Para cerrar este capítulo, es necesario destacar que si bien las funciones de enseñanza e investigación se han visto de manera separada e incluso incompatibles dentro de la UNAM y en general en la mayoría de los modelos universitarios de los países occidentales u occidentalizados. Lo que se sostiene desde este trabajo es que tanto la docencia como la investigación son sistemas / campos que tienen como factor común, el ser espacios de aprendizaje y es sobre esta base que se debería construir una relación más cercana entre ambas funciones de la universidad.

Con el fin de argumentar a favor del párrafo anterior, en el siguiente capítulo se buscará construir una postura que permita comprender cómo se relacionan la investigación y la enseñanza con el aprendizaje de los estudiantes de licenciatura. Para ello nos acercaremos al Enfoque de Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) o *Research Based Learning (RBL)*, el cual proveerá de un marco teórico – empírico que le de sustento al resto de la investigación.

Capítulo 3

3. El enfoque del *Aprendizaje Basado en Investigación*, ¿es posible reformar la pedagogía universitaria?

En este capítulo se abordan las características generales sobre el enfoque de Aprendizaje Basado en Investigación (ABP) o RBL por sus siglas en inglés. Bajo este enfoque, que tiene fuerte presencia en las universidades anglosajonas, se agrupan una serie de posicionamientos teóricos – metodológicos, organizacionales y epistemológicos sobre las formas en cómo se puede acercar a los estudiantes de pregrado o licenciatura el trabajo de investigación. Con el propósito de desarrollar en ellos desde sus primeros años en la universidad, capacidades y aprendizajes que puedan transferir a otros espacios y momentos de su vida académica y profesional.

3.1 *El horizonte contemporáneo de la universidad frente a su trabajo pedagógico*

En los dos capítulos anteriores se exploró la idea de la universidad como institución sociohistórica, en la cual confluyen e interactúan diferentes sujetos que van orientando su dirección y funciones. Así las actividades de investigación y enseñanza son resultado de las tendencias y tensiones que los participantes del sistema/campo de la universidad van creando.

Para este capítulo, se seguirá trabajando con la premisa de que la universidad se encuentra en un continuo cambio/adaptación que opera en función de su necesidad de permanecer vigente. Considerando lo anterior es menester como primer punto de este capítulo, hacer una revisión a cuáles son las tendencias, más allá de la reflexión teórica, que las universidades tienen como horizontes a alcanzar en este *continuum* en el que se hallan.

De acuerdo con el documento de la Conferencia Mundial de Educación Superior (GUNI, 2009) la universidad se halla ante el reto de hacer patente su misión de productora de conocimiento (Brunner y Villalobos, 2014). En esta línea, la productividad académica cobra especial relevancia, en la medida que se supone hay un impacto directo en el desarrollo económico de los países. Esto ha conducido por otro lado a que las

universidades reciban financiamientos diferenciados en función de su desempeño especialmente en lo que concierne a la actividad de investigación (Altbach, 2007).

Dicho en otras palabras, la importancia de las universidades de investigación radica en su contribución a la economía y a los aportes que hacen a la hegemonía social, política y cultural de sus países de origen. Sea a través de los descubrimientos que en sus laboratorios se llevan a cabo, pero también a través de sus estudios e investigaciones en los campos de las ciencias sociales, la educación, las humanidades y las artes. Lo cual los lleva a convertirse en “líderes de investigación” (Altbach, 2007), liderazgo que se ve reflejado en una dominación a nivel global, y que tiene que ver con el prestigio e influencia que los investigadores de estas universidades han tenido no sólo en sus países de origen, sino en el resto del mundo.

Las universidades se encuentran en una realidad más competitiva y que por tanto les exige más, lo anterior derivado de ciertas (macro) tendencias que han marcado el rumbo de las políticas y decisiones de las universidades. Entre estas tendencias se encuentran, además de la competencia por los recursos públicos, la creciente presencia de la educación privada y de otras formas de educación propias de la emergencia del mercado. A esto se suma el surgimiento del paradigma de la universidad de investigación que es medida por medio de indicadores de internacionalización y acreditación plasmados en los *rankings* (Altbach, 2007; GUNI, 2009). Cabe hacer mención que de acuerdo con Brunner y Villalobos (2014) en el caso de Iberoamérica, a estas tendencias se sumaría la diversificación, es decir, el crecimiento descontrolado de nuevas instituciones públicas y privadas que ofrecen formación superior.

Las exigencias derivadas de estas tendencias no sólo impactan a un nivel organizacional de la institución universitaria, sino que parecieran ser el reflejo de las demandas sobre nuevos perfiles que deben tener los académicos, estudiantes y egresados universitarios. De esta manera la productividad científica, se coloca como el foco de los cambios hacia los que estarán avanzando las universidades y otras instituciones de educación superior.

La universidad, desde ahora definida por su actividad productora, es decir, de investigación, se legitima de acuerdo con Altbach (2007), a partir de su capacidad de

creación de conocimientos en variados campos del saber. Para ello la universidad de investigación, asume formas organizativas que dan prioridad al trabajo académico de investigación y de formación del posgrado sobre la formación previa, lo cual quiere decir que si bien existe una sinergia natural entre investigación y docencia esta queda limitada a la formación de doctores.

En el caso de Estados Unidos, es oportuno señalar que debido a esta alta producción y prestigio, gran parte de los recursos públicos son destinados a este tipo de universidades. De ahí la intención de las universidades por mantener sus estándares conservando un espacio de alta competencia. Siguiendo con Altbach (2007) en EUA de las 3 mil universidades existentes sólo 150 pueden considerarse como de investigación, contrariamente estas universidades reciben el 80% de los fondos concursables de financiamiento.

En México, como se vio en el capítulo anterior, este modelo ha sido adoptado. A pesar de ello y dada la gran heterogeneidad de las instituciones, apenas una minoría podría ser considerada como de investigación, según su producción registrada en Scimago-Scopus⁷. Es pertinente mencionar que en el caso de Iberoamérica también figuran universidades de España, Brasil y Portugal con una producción mayor que la mexicana.

Iberoamérica: Universidades por país según producción científica, 2008-2012.						
Países **	Universidades No. Total	No. Por producción científica registrada,* 2008-2012				
		(>5.000)	(>2.500)	(>1.250)	(>500)	(>100)
Argentina	115	2	3	9	18	36
Bolivia	85	0	0	0	0	1
Brasil	186	15	30	46	83	167
Chile	60	2	3	7	16	31
Colombia	282	1	2	5	8	33
Costa Rica	55	0	0	1	1	4
Cuba	67	0	0	1	3	7
Ecuador	71	0	0	0	0	5
El Salvador	26	0	0	0	0	0
España	76	19	37	47	53	67
Guatemala	14	0	0	0	0	2
Honduras	20	0	0	0	0	0
México	2.135	3	3	13	25	59
Nicaragua	52	0	0	0	0	1
Panamá	41	0	0	0	0	2
Paraguay	87	0	0	0	0	1
Perú	100	0	0	0	2	6
Portugal	27	6	6	11	20	33
Rep. Dominicana	33	0	0	0	0	0
Uruguay	15	0	1	1	1	1
Venezuela	58	0	1	4	6	8
Total	3.605	48	86	145	236	464

* Número total de documentos publicados en revistas académicas indizadas en Scopus.

** No incluye 8 universidades del Caribe (5) y Puerto Rico (3).

Tabla extraída de Brunner y Villalobos (2014).

⁷ Scopus es una base de datos bibliográfica de resúmenes y citas de artículos de revistas científicas y cubre más de 18 mil revistas siendo más del 90% de ellas del tipo arbitradas y pertenecientes a las áreas de ciencias, tecnología, medicina, ciencias sociales, artes y humanidades (Formación Universitaria Editorial, 2012).

Con base en esta información las universidades iberoamericanas apenas colaboran con el 1.3% de la producción científica mundial, lo cual lleva a que del total de universidades de esta región sólo 48 puedan considerarse como de investigación (Brunner & Villalobos, 2014).

Desde otra perspectiva, en los casos de las universidades de la región que sí han logrado asumir este modelo, no han estado exentas de enfrentar retos que tienen que ver con la disputa entre la autonomía que la producción científica requiere y las demandas que desde el mercado y el Estado se imputan a estas universidades (Altbach, 2007). En el caso de México, específicamente en lo que toca a la UNAM, esta disputa tendría que ver con el énfasis que se encuentra en la investigación sobre la enseñanza. Esto con todo y que, como ya se ha visto, la UNAM sigue teniendo una vocación más de enseñanza que de investigación, cuando menos bajo los paradigmas pedagógicos tradicionales que diferencian ambas actividades.

Ante la necesidad de generar capacidades a nivel país de investigación; se ha vuelto necesario pensar en una reforma de la educación superior que no sólo sea administrativa sino más de tipo pedagógico y que logre impactar en el sujeto, es decir, en el hacer del académico y el estudiante. Como lo señalan Brunner y Villalobos (2014), parafraseando la idea de Nowotny, Scott y Gibbons (2001), es vital que la universidad transite de un modo 1 de enseñar y aprender a un modo 2.

La producción científica requiere de ciertas capacidades de los sujetos, que tienen que ver con habilidades de pensamiento. Estas capacidades, debido al tiempo y a las exigencias de investigación, es muy tarde que se desarrollen en el posgrado. Sino que tendrían que obtenerse de manera previa en el pregrado. A pesar de ello la formación en el pregrado está descuidada, la calidad es menor debido a la masificación pero también a esquemas didácticos obsoletos. Así el modo 1 está definido por ser un modelo basado en un ejercicio docente tradicional de transmisión, mientras que el modo 2 habría que pensarlo en términos de la interacción, en un proceso que no sólo ocurre en el salón de clases y que se da a partir del descubrimiento (Brunner & Villalobos, 2014).

Lograr transitar hacia este modo 2, implica hacer cambios que tienen que ver con la organización y función académica tanto del posgrado pero especialmente de la licenciatura. Que en el caso de México se revelan como insuficientes, así mientras que en países como Bolivia, Ecuador, España, Portugal y Puerto Rico se han emprendido el mayor número de reformas en la región en sus sistemas de educación superior. En México no han existido reformas recientes de fondo que impacten en el cambio académico, dando continuidad a lo que desde los 90 se estableció como las políticas para el sector (Rubio, 2006; Tuirán & Muñoz, 2010; Brunner & Villalobos, 2014).

La preocupación sobre la reforma de la educación superior, concretamente en el nivel de licenciatura, no es nueva. En el caso de Estados Unidos durante los 90 se organizó una comisión académica auspiciada por la *Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching* para proponer modificaciones a los estudios de pregrado, sus conclusiones plasmadas en el Reporte Boyer (1998), siguen siendo de actualidad por el tipo de propuestas y por el panorama que plantea y analiza, y que desde la publicación de este documento poco ha cambiado, cuando menos en el caso de México.

Muchas de las propuestas de este reporte continúan vigentes en instituciones que como la UNAM, no han podido conciliar las actividades de investigación con su labor docente. En este sentido el valor del Reporte Boyer (1998) está en la necesidad que señala de que las universidades de investigación aprovechen las capacidades generadas para mejorar la formación del pregrado. “Las universidades necesitan tomar ventaja de los recursos de sus programas de posgrado e investigación para fortalecer la calidad de la educación de su pregrado” (Boyer Comisión, 1998: 7).

Frente a la necesidad de mejorar la formación de los estudiantes y ante el reto de conciliar las funciones de investigación y docencia, la Comisión encargada de elaborar el Reporte Boyer (1998) llevó a cabo una serie de propuestas que implicaban además de la reforma pedagógica de las universidades, una reestructura organizativa que hiciera frente a la burocratización del actuar de la universidad, y a un crecimiento producto de la demanda de los aspirantes a universidades de calidad.

En ese sentido, las propuestas implicaban partir de un modelo de aprendizaje basado en la actividad de investigación (*research based learning*) en el que los estudiantes de pregrado tuvieran la posibilidad y desarrollaran capacidades relacionadas con el descubrimiento y producción de conocimientos. A partir de un entorno que propicie la colaboración entre estudiantes e investigadores, estos últimos vistos no sólo como expertos sino como aprendices (*learners*).

En las propuestas plasmadas en el Reporte Boyer, los estudiantes de pregrado deberían de poder involucrarse en el proceso de investigación a través de esquemas de tutoría (*mentoring*) y la participación en proyectos reales de investigación como becarios. Adicionalmente se debe considerar la necesidad de acercarse a enfoques interdisciplinarios que permitan a los estudiantes, hacia el final de su formación, aplicar el conocimiento en un proyecto final.

Además de un enfoque de aprendizaje basado en investigación, la Comisión Boyer menciona otras propuestas entre las que se destacan la incorporación de tecnologías como parte de los métodos de enseñanza, la modificación en los esquemas de estímulos de los académicos, la incorporación de los estudiantes de posgrado como ayudantes de académicos, así como generar ambientes estimulantes de aprendizaje basados en un sentido de comunidad y cooperación (Boyer, 1998).

Es importante recalcar que la idea de un aprendizaje que tenga como base la investigación, no se agota en lo propuesto por la Comisión Boyer. Si bien esta comisión es un referente obligado, el enfoque de aprendizaje basado en investigación ha continuado desarrollándose en propuestas teóricas y metodológicas que se abordarán en el siguiente apartado. Como cierre de este capítulo se hará un primer rescate de experiencias que pueden enmarcarse en este enfoque.

3.2 Características del aprendizaje basado en investigación o research based learning

A partir de la publicación del Reporte Boyer, el conjunto de los países anglosajones han trabajado desde entonces y hasta la actualidad en diferentes perspectivas, aunque con muchas coincidencias, el reto de incorporar la investigación como parte del pregrado. Derivado de este se han acuñado diferentes conceptos como son:

- *Research based learning*
- *Undergraduate research*
- *Research based teaching*
- *Research led teaching and learning*
- *Research informed teaching*
- *Teaching-research nexus*
- *Inquiry based learning*

A pesar de las diferencias entre los conceptos, lo que revelan es la preocupación por entender qué lugar ocupa la enseñanza y la investigación dentro de las universidades, y yendo más a fondo, cuál es la naturaleza de la relación entre ambas funciones. Así lo que autores como Smith y Brown, y Gibbs (en Smith y Brown, 1995) señalan, son los esfuerzos que académicos que se dedican a la investigación o a la enseñanza, tiene que hacer para acoplarse a las políticas institucionales de las universidades.

Lo que se tiene, es que existe presión hacia los académicos los cuales no se sienten seguros de si el trabajo que están haciendo es el correcto y si su esfuerzo es el adecuado. Sobre todo en académicos cuyos intereses y capacidades están del lado contrario de la función sustantiva que la institución ha decidido desempeñar.

De esta manera existe presión para que académicos que se sienten más motivados y con mayores capacidades para dedicarse a la docencia, se dediquen a la investigación. Mientras que académicos que tienen mayor interés en la investigación, son coaccionados a dedicar mayor tiempo a actividades de docencia. Sobre todo en escuelas particulares o bien en instituciones públicas que tienen claramente dividida la función de la docencia y la investigación. A estos últimos casos, habría que añadir los enfoques centrados en los estudiantes que implican esta renuncia, al menos en tiempo, de la investigación a favor de la docencia.

Lo ejemplos anteriores, hablan de que existe una tensión fuerte entre ambas actividades, no sólo a nivel de las estructuras como se vio en los capítulos pasados, sino que impactan en las formas específicas y comportamientos de los actores que se ven reflejado en sus

prácticas. Así por ejemplo, de acuerdo con Smith y Brown (1995), no es inusual que ante esta situación muchos académicos elijan trabajar sobre temas de investigación con poca trascendencia pero que son manejables y asequibles so pena de no beneficiar a nadie. Dicha situación habla de un doble proceso, por un lado el tema de una mayor carga de la docencia en académicos que hacen trabajo de investigación y que reciben mayores estímulos por investigar, pero deben cumplir con el trabajo de docencia. Pero también la presión que se tiene, para que los académicos que hacen investigación, cumplan cuotas que les permitan atender la demanda de sus instituciones que sobre ellos recae.

Frente a lo anteriormente descrito, es claro que las aristas de la relación entre la docencia y la investigación, están atravesada por prácticas, concepciones y políticas que muchas de las veces las contraponen o hacen ver incompatibles. Sin embargo de todas las discusiones que se han planteado en torno a la relación entre enseñanza e investigación, la fundamental sería si existe esta relación o más bien es un empeño iluso de quienes quieren ver algo que no existe a nivel de las prácticas académicas. De esta manera siguiendo a Brew y Band (en Smith y Brown, 1995) señalan que existen tres enfoques sobre el vínculo enseñanza – investigación.

El primer enfoque es el de “integracionismo fuerte”, el cual menciona que para ser un buen docente se debe ser un buen investigador en la medida que ambas actividades son correlacionales al apoyarse una en otra. Además de este enfoque se tiene a los que postulan un enfoque “integracionista”, los cuales colocan la relación no a nivel de las prácticas sino de las instituciones, así una institución que enseña debe ser buena investigando y viceversa. Finalmente existen quienes tienen un enfoque “independiente” y que no ven ninguna relación entre una y otra actividad.

Enfoque	Descripción
Integracionista fuerte	Existe correspondencia total en las prácticas académicas de la enseñanza y la investigación
Integracionista	La relación que existe entre la enseñanza y la investigación impacta favorablemente en la institución

Independiente	No existe relación entre las actividades / funciones de la enseñanza y la investigación
----------------------	---

Elaboración propia con información de Brew y Band (en Smith y Brown, 1995)

Si bien estos enfoques señalan diferentes posiciones sobre la relación entre ambas funciones, se tiene que a la luz de la evidencia no existen resultados contundentes que hagan patente la relación, al menos no a nivel de las prácticas académicas. En la década de los 80 y 90, y decididamente a partir del estudio de 1996 de Hattie y Marsh (1996) se encontró evidencia que señalan que, no existe una correlación positiva entre estas funciones. Aunque aquí es importante señalar que esto se puede deber a la forma en cómo se mide la investigación, la cual es a nivel de productos y no procesos como lo señala Brew. Esta posición aun y cuando en un principio fue contundente, posteriormente se matizaría con trabajos de corte más cualitativos como los de Woodhouse de 2001 así como los estudios presentados en el Coloquio Marwell de 2004 (en Halliwell, 2008), los cuales señalan que son importantes los factores que promueven la sinergia positiva entre las funciones de la enseñanza y la investigación, es decir, la relación no está dada *per se* sino como resultado del arreglo institucional y las motivaciones y perfiles de los sujetos.

Continuando con Brew y Band (Smith y Brown, 1995) y Brew (2010) mencionan que de cara a estos resultados, lo que parece privar en la relación entre enseñar e investigación es una preconcepción. Siguiendo con Brew (1995, 2010) se tiene que en estudios realizados con académicos sobre lo que han aprendido al hacer investigación, estos señalan una serie de habilidades como son el procesar información, aplicar teorías, hacerse las preguntas correctas, uso de metodologías; entre otras habilidades y conocimientos que transponiéndolos a los estudiantes también les sería de utilidad independientemente de si se dedican a la investigación o no. Así, de acuerdo con la autora la investigación podría asumirse como un enfoque profundo de aprendizaje donde los estudiantes asumen una mayor participación en su aprendizaje.

Se mencionó que la investigación, al menos en la estructura actual de mérito y reconocimiento, se valora sólo por sus productos. Sin embargo, al entrar al proceso de la investigación se observa que ésta se configura como un proceso de aprendizaje y que habilita a la persona para llevar a cabo la actividad.

En este mismo sentido autores como Garnett y Holmes (Smith y Brown, 1995) hablan de los supuestos que relacionan la enseñanza con la investigación a nivel de ganancias en el docente que hace investigación. Así por ejemplo, menciona que se promueve la confianza del académico al tener dominio del tema, tiene insumos para la elaboración de material didáctico, así como una mejor comprensión de la práctica de la profesión. Del lado de las contribuciones que tiene la enseñanza y la investigación, se parte del supuesto de que al ser presentado el trabajo de investigación como contenido de la enseñanza, el investigador puede darse cuenta de cuán tan comunicable es su investigación a la vez de ser retroalimentado por miradas ajenas a la investigación.

Contribuciones de las funciones de la investigación y la enseñanza en los académicos

De la investigación a la enseñanza	De la enseñanza a la investigación
Promueve la confianza del académico derivado de su dominio del tema	Permite identificar al investigador cuán comunicable es su trabajo
Le provee de insumos para la elaboración de material didáctico	Permite obtener otras miradas sobre el objeto de estudio
Pueden aplicar teorías y hacer uso de metodologías	Permite valorar la pertinencia y relevancia de la investigación a partir del interés demostrado por los estudiantes

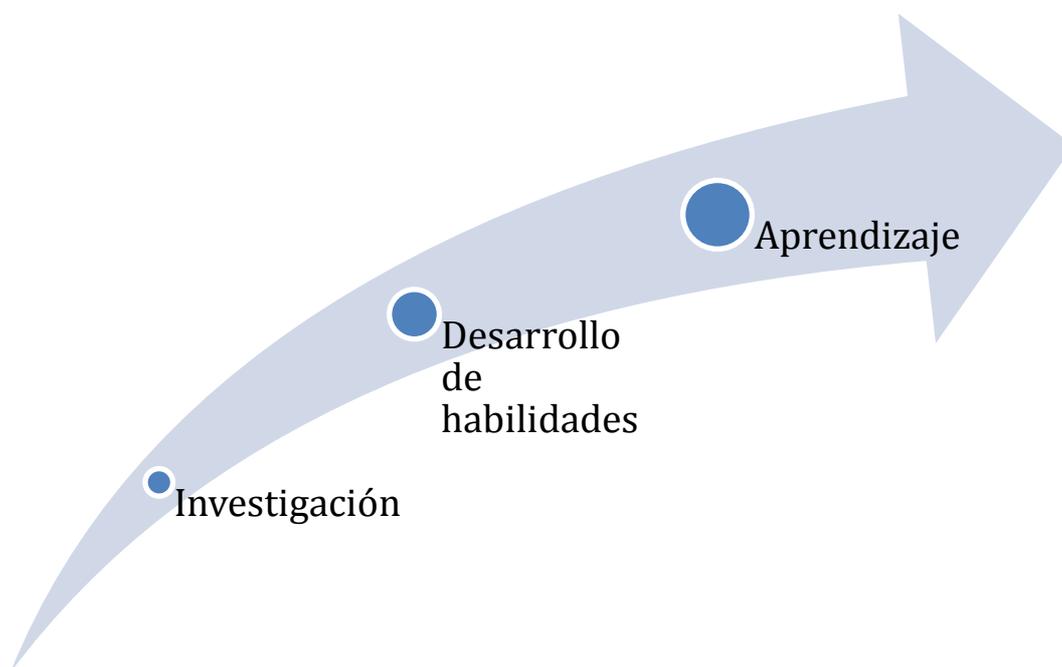
Elaboración propia con información de Garnett y Holmes (Smith y Brown, 1995)

Finalmente lo que Garnett y Holmes (Smith y Brown, 1995) apuntan es que sólo se puede hablar de contribuciones de la investigación hacia la enseñanza, siempre y cuando lo que se enseña esté relacionado directamente con lo que se investiga. En este sentido, se requiere que el currículo responda y favorezca esta relación a partir de un trabajo con el producto de investigación.

Es en la intersección de la enseñanza con la investigación, donde el enfoque del *Research Based Learning* en adelante RBL o *Undergraduate Research* UR, parece tomar sentido, pero ¿para quién? Si bien se ha insistido que existe una posible relación entre la enseñanza y la investigación, esta se hacen evidente a nivel del aprendizaje que el académico detona

como parte de sus procesos de investigación (a niveles cognitivos, actitudinales, operativos y epistemológicos). A partir de aquí, parece ser que no es la enseñanza sino el aprendizaje el que se ve afectado por la investigación, lo cual a su vez impacta las formas de conocer.

Partiendo de esta premisa, el RBL o UR se coloca como un enfoque eminentemente pedagógico en donde la investigación adquiere otra faceta a la luz de los académicos, pero fundamentalmente de los estudiantes. De esta manera las contribuciones de la investigación en un contexto de aprendizaje estriban en la adquisición de habilidades, similares a las que desarrollan los investigadores – académicos. Que de otra manera se pospondrían varios años hasta que el estudiante, si es que lo ha decidido, continúe con su formación como investigador, acarreando situaciones de falta de capacidades en la investigación, pero fundamentalmente de producción de conocimiento, que de otra forma se pudieron fomentar.



Proceso formativo del aprendizaje basado en la investigación. Elaboración propia con base en Brew (2007, 2012).

A este respecto, y a diferencia de los estudios que de manera tímida demuestran la relación entre investigación y enseñanza. Existe un número suficiente de estudios que

señalan que el incorporar a estudiantes de pregrado o licenciatura en proceso de investigación, tiene impactos positivos en la manera en cómo los estudiantes formulan sus procesos cognitivos y de aprendizaje de su disciplina.

Es oportuno señalar que el énfasis de este enfoque está puesto en los estudiantes de pregrado en la medida que, de acuerdo con Angela Brew (2012), el estar cerca de la investigación desde los primeros años de formación les permite tener una visión clara de esta actividad. A diferencia de lo que ocurre con estudiantes que no tienen este acercamiento y guardan actitudes ambivalentes hacia la investigación.

De igual manera se mencionan las evidencias de diversos estudios que han demostrado los beneficios de incorporar a los estudiantes de pregrado en actividades de investigación, a partir de su primer o segundo año de carrera, mismo beneficio que se plasma a nivel de la retención, avance y desempeño para la institución de los estudiantes. Además de preparar a los estudiantes para continuar con estudios de posgrado así como en la consolidación de un plan de carrera. A este respecto Brew señala que cuando menos en el caso de Australia, estos efectos son mayores en las minorías étnicas y las mujeres (Brew, 2010:2).

Bajo esta perspectiva los diferentes enfoques que confluyen en el RBL tienen como característica el poner de relieve el papel del estudiante como un sujeto activo que participa del proceso de aprendizaje de la investigación. Así retomando la definición del *Undergraduate Research*, en adelante UR, del Consejo Americano sobre Investigación de Pregrado (por sus siglas en español) define este enfoque como “una indagación o investigación conducida por un estudiante de pregrado, el cual hace una aportación intelectual o creativa a su disciplina” (Beckman y Hensel, 2009: 40).

Es importante matizar la definición hecha por el Consejo Americano, ya que a pesar de que se habla de una conducción por parte de los estudiantes. Su participación está regulada tanto por la estructura de participación en la investigación formal dentro del currículo, como por las oportunidades que tienen de acceder a espacios reales de investigación dentro o fuera de los espacios institucionalizados de las universidades (centros o institutos). Lo anterior en virtud de que desde este planteamiento se parte de la

idea de que existen dimensiones que regulan sino la conducción sí la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje – investigación.

Sobre los beneficios o ganancias que los estudiantes obtienen al entrar en esquemas de RBL o UR, estos como ya se señalaron son similares a los reportados por los propios académicos – investigadores. Sin embargo, la investigación ha continuado del lado de los estudiantes en la medida que el foco de las posibles reformas pedagógicas propuestas desde este enfoque han estado orientadas en colocar en una posición de mayor participación al estudiante.

Se tiene que existen diferentes esquemas de participación de los estudiantes en la investigación y que no necesariamente requieren una conducción por parte del estudiantes; siguiendo a Jenkins y Healy (2005) y Hunter, Laursen y Seymour (2007) se identifican que existen estudios que señalan resultados positivos en esquemas de participación, en donde los estudiantes fueron asignados en facetas predeterminadas dentro de un proyecto de investigación. Así en el estudio que refieren Hunter, et. al. (2007) los estudiantes reportaron beneficios en la mejora de sus capacidades asociadas a la investigación en un 97% de los casos.

Otros estudios, por ejemplo los realizados en la Universidad de MacMaster en Canadá, identificaron que las políticas institucionales de enrolar a estudiantes, en este caso de ciencias sociales, durante su primer año de carrera en cursos estructurados de manera interdisciplinar y basados en la investigación demostraron impactar de manera positiva en el desempeño académico de los estudiantes. El cual se prolongó durante el resto de sus carreras, lo anterior comparado con el desempeño de los estudiantes que no recibieron esta formación (Justice, et. al. 2007).

Con base en las clasificaciones de Osborn y Karukstis (2009), de manera general se pueden dividir las ganancias que los estudiantes reportan en participar dentro de esquemas RBL y UR en dos grandes categorías:

- Ganancias en conocimientos y habilidades.

- Ganancias relacionadas con el desempeño académico y el logro educativo, como son mayores tasas de retención; mayores tasas de graduación; mayores tasas en la aceptación de graduados en el posgrado así como un aumento en sus calificaciones.

Asimismo se ha encontrado que el RBL y el UR fomentan el crecimiento profesional, así estos beneficios son reconocidos por los propios estudiantes, entre los beneficios reportados por ellos se encuentran:

- Mejores habilidades para el trabajo colaborativo.
- Una relación más fuerte con académicos y otros profesionales.
- Mayor integración en la cultura y profesión de la disciplina.
- Mayores tasas de ingreso y aceptación al posgrado o enrolamiento en la fuerza productiva.

También se han reportado “ganancias” (en la literatura anglosajona se encontró un uso reiterado del concepto *gains* que aquí se traduce como ganancias) en la dimensión no cognitiva y más relacionada con el comportamiento, la adquisición de valores y la transformación de las creencias. Todas estas ganancias se han registrado sin demérito del momento en cual se involucra al estudiante y contrariamente en el caso de los estudiantes que se involucran de manera “temprana”, los beneficios parecen ser mayores. Lo anterior, retomando a diferentes constructivistas como Wertsch (1988) quien hace referencia directa al conocimiento social que pasa por el encuentro entre las estructuras intra-psicológicas de los sujetos con las estructuras inter-psicológicas de la cultura científica en la que se inserta.

Asimismo, lo que se percibe es la existencia de un cambio conceptual el cual se explica por la transformación del conjunto de las ideas que un sujeto experimenta a partir de una situación o conjunto de situaciones, que le llevan a modificar sus estructuras de pensamiento en ámbitos tan específicos como, en este caso, las formas de hacer y hacerse investigador.

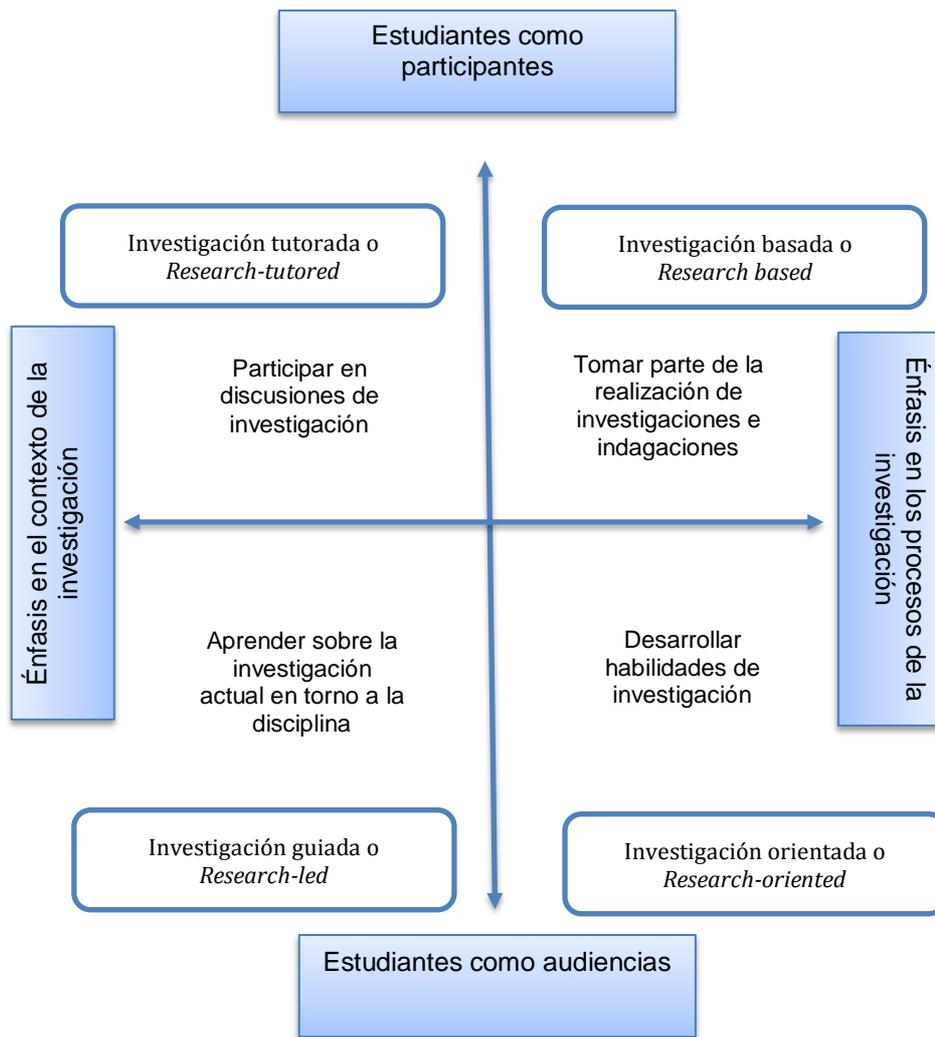
Diferentes estudios como los de Astin de 1993 y el *National Survey of Student Engagement* (en Lipka, 2007) coinciden en señalar que las interacciones de los estudiantes con los académicos incide significativamente en el desarrollo cognitivo y de comportamiento de los estudiante, e impacta directamente en su satisfacción y aprendizaje.

En este contexto, la investigación en el pregrado asume un papel de mayor relevancia en el horizonte de una reforma pedagógica de las universidades en todas las disciplinas que cultivan. Así el propósito de una reforma que coloque en el centro la capacidad del estudiante por participar del proceso de investigación – aprendizaje desde el currículo, sería mover la investigación de pregrado de un lugar marginal a un lugar significativo.

El hecho de hablar de un enfoque de RBL o UR en las universidades no implica que actualmente en las universidades no se fomente la investigación de los estudiantes de pregrado. Sin embargo, como lo apunta Brew (2007), usualmente la participación de los estudiantes en este tipo de iniciativas está restringida a estudiantes de características de excelencia o a aquellos que pretendan cursar estudios de posgrado y continuar con una carrera académica. Contrariamente, por citar un caso, en la Universidad de Michigan se demostró que incorporando a estudiantes de bajo perfil académicos a esquemas de RBL o UR su desempeño mejoró.

De acuerdo con Jenkins y Healey (2009) el UR no supone una posición irreductible, antes lo que ellos proponen es un plano cartesiano que abarca las distintas posturas que incorporan el *Undergraduate Reserach*. Así en este plano los extremos superior e inferior conllevan posturas o dimensiones sobre la visión de los estudiantes vistos como participantes o audiencias, mientras que las posiciones de izquierda y derecha representan el énfasis de la investigación, la cual se centra en el conocimiento del contexto de la investigación o en el conocimiento y adopción de los procesos de la investigación.

De esta manera aunque aquí se ha mencionado que el RBL es un sinónimo del UR, en realidad se tiene que el RBL sería la manifestación más radical del UR.



Esquema. Dimensiones de la investigación en pregrado de Healy y Jenkins, 2009.

Cabe señalar que en este planteamiento, la reformulación de la pedagogía universitaria pasaría inevitablemente por la reforma de los currículos de la educación superior. En este sentido, Healy y Jenkins mencionan que un cambio de currículo que se base en el UR deberá, en mayor o menor medida abarcar todas las dimensiones del UR, si bien esta postura representa un ideal, en este trabajo lo que se busca indagar es, en qué medida ciertos componente del UR están presentes en el modelo de UNAM. Sin una explicitación de este modelo en la universidad sino como una configuración de la práctica formativa.

En este marco Powelleck y Brendel (2013), identifican que la investigación en el pregrado usualmente se inserta en la educación superior para alcanzar tres metas y que tienen que ver con, la profundización del conocimiento, la adquisición de habilidades de

investigación que permita a los estudiantes llevar a la práctica los métodos y procesos propios de la investigación. Finalmente se trata de desarrollar en los estudiantes una actitud de investigador que incluya que éstos reconozcan que el proceso de investigación no es un camino de certezas, sino de errores e inseguridades.

Para llegar a un modelo basado en la investigación que impacte el aprendizaje de los estudiantes, es menester que este se traduzca en formas curriculares que con mayor o menor presencia de este enfoque hagan posible que los estudiantes encuentren formas institucionales de vivir esta experiencia sin las limitantes exclusionistas que Brew (1995, 2010) identifica, y que se derivan de configuraciones de la práctica de enseñanza y aprendizaje que no reconocen este modelo. El éxito por tanto de la incorporación de la investigación de los estudiantes de pregrado en el currículo, pasa según Jenkins y Healy (2009) por los siguientes principios:

- Es importante definir qué se entiende por la investigación en el pregrado o UR, un elemento útil lo podría constituir el esquema de dimensiones del UR.
- Dado que lo que se pretende es integrar este planteamiento al currículo, es fundamental evitar que el UR se restrinja a un curso o hacia el final de la carrera, sino procurar que permee las diferentes estructuras de enseñanza – aprendizaje.
- El UR debe estar vinculado con la empleabilidad de los estudiantes, es decir, que al final de cuentas el desarrollo de las habilidades de investigación retribuyen en las capacidades profesionales de los egresados.
- A la par es necesario acercar a los estudiantes al trabajo de la investigación formal, apoyando la implementación de políticas orientadas a acercar a los estudiantes para que conozcan y se involucren en las prácticas de la investigación y que se relacionan con los procesos de comunicación de la ciencia.
- El UR como política educativa, debe impactar al conjunto de los estudiantes así como ofrecer diferentes estímulos aunque estableciendo estrategias diferenciadas de incorporación e intervenciones enfocadas que refuercen las trayectorias formativas de los estudiantes.
- El implementar un currículo basado en el UR, debe ser un proceso gradual pero escalable que vaya colocando a la investigación en el pregrado como un elemento central desde el que se articula el currículo.

Para cerrar este apartado es oportuno regresar un poco a la polémica sobre la relación investigación – enseñanza en la universidad, aunque agregando un tercer factor que es el aprendizaje. Si bien el actual esquema de estímulos hace complicado que la integración entre estas tres esferas tenga lugar, pensar al UR en los términos que Hunter, Laursen y Seymour (2007) proponen de un modelo aplicado de comunidad de práctica, puede encerrar el germen de otras formas de ser y hacer la universidad, que permita como lo apuntan Powelleck y Brendel (2013) llevar la actividad de investigación, de sus productos y procesos a la enseñanza.

En este mismo sentido son nuevamente Jenkins y Healy (2005) los que identifican cuatro estrategias para estrechar el vínculo de la investigación con el de la enseñanza y que se centran en:

- Desarrollar una conciencia institucional sobre el vínculo entre enseñanza e investigación que derive en una misión institucional.
- Desarrollar el enfoque pedagógico y el curricular que de soporte al nexo, aquí se insertaría el UR.
- Desarrollar políticas de investigación y estrategias institucionales para dar soporte a este nexo, habría que incluir que estas políticas habrán de pasar por la renovación de las políticas que abran espacio al UR.
- Desarrollar el personal y las estructuras universitarias que permitan dar soporte al nexo.

Este desarrollo debe reconocer las buenas prácticas que en materia de investigación en el posgrado, pero determinadamente en el pregrado están teniendo lugar. Ya que como Jenkins y Healy (2005, 2009) lo señalan, la mayoría de las estrategias de vinculación de las dos funciones de la universidad provienen de lo pedagógico, de la práctica formativa, no de las políticas.

3.3 Iniciativas de implementación del enfoque basado en investigación en el mundo

Como ya se ha dicho, existen diferentes esfuerzos que tratan de fomentar en mayor o menor medida y con mayor o menor éxito la investigación en el pregrado. Si bien fundamentalmente estos esfuerzos se centran en los modelos universitarios anglosajones, existen iniciativas en países periféricos incluyendo México. Estos esfuerzos, a pesar de no enmarcarse explícitamente en un enfoque de UR o RBL, podría decirse que sí tienen algunos rasgos que pudieran permitir caracterizarlos como iniciativas orientadas a promover la investigación como parte del aprendizaje de los estudiantes de pregrado.

Además de las iniciativas inglesas y australianas, en el caso de Latinoamérica se retoman iniciativas de Colombia, Chile y de México. Cabe aclarar que estas experiencias se abordarán de una manera que aunque superflua, permita visibilizar a la investigación en el pregrado como una tendencia con cierta presencia en la educación superior. Por último para México este apartado se enfocará en iniciativas que además de la que es objeto de estudio de este trabajo; también existen aunque con otras características y finalidades.

3.3.1 Iniciativas anglosajonas (Australia, EUA e Inglaterra)

- **Australia.**

En el caso de Australia, las iniciativas de UR se han concentrado en las universidades, así las universidades más importantes de este país cuentan con diferentes iniciativas de fomento de la investigación en el pregrado en la que sobresale la Universidad de Macquarie. Aun y cuando no es una tendencia que haya permeado por completo en los currículos universitarios, existen mecanismos interinstitucionales de coordinación promovidos por el Consejo Australiano de Enseñanza y Aprendizaje que tiene como propósito dar a conocer las diferentes iniciativas de UR que tienen lugar en las universidades.⁸

⁸ Para obtener mayor información de la investigación en el pregrado en Australia se sugiere visitar el siguiente enlace: https://www.mq.edu.au/lrc/altc/ug_research/#column-2

- Estados Unidos de América

Si se considera que la mayoría de los estudiantes universitarios estadounidenses no se concentran en las universidades pertenecientes a la llamada *Ivy League* y del resto de las universidades de investigación de elite de este país (Stanford, MIT, UCLA Columbia, etc.), sino en las universidades estatales públicas y en los *colleges*. Se entiende que la mayoría de estas iniciativas orientadas al UR tengan presencia en estas universidades. Así en el caso de este país existe el llamado Consejo de la Investigación de Pregrado o CUR por sus siglas en inglés. El objetivo de este consejo es dar a conocer mediante distintos mecanismos como son las publicaciones y los congresos las mejores prácticas en materia de fomento a la investigación en pregrado.⁹

- Inglaterra

Al igual que Australia, las iniciativas de UR han dependido en mayor medida por las universidades aunque a diferencia de EUA en estas iniciativas sí hay una participación más abierta por parte de las universidades con mayor reconocimiento. En el caso de Inglaterra y la Gran Bretaña existe la Conferencia Británica de Investigación en el pregrado o BCUR por sus siglas en inglés, el objetivo de este mecanismo de articulación de la UR es promover el enfoque en todas las disciplinas o campos del conocimiento de las universidades, para ello cuenta tanto con la conferencia que se realiza anualmente y presenta diferentes investigaciones en las cuales los estudiantes de pregrado participan, así como generar información sobre las diferentes iniciativas que tienen lugar en las universidades británicas.¹⁰

⁹ Para obtener mayor información de la investigación en el pregrado en Estados Unidos de América se sugiere visitar el siguiente enlace:

http://www.cur.org/about_cur/

¹⁰ Para mayor información de la investigación en Inglaterra se sugiere visitar el siguiente enlace:

<http://www.bcur.org/research/undergraduate-research/>

3.3.2 Iniciativas latinoamericanas (Chile, Colombia y México)

- Chile

A diferencia de países como los anglosajones o incluso en países de Latinoamérica como Colombia y México, en el caso de Chile no se identificaron mecanismos interinstitucionales de promoción de la UR. Sin embargo sí se identificó una iniciativa de carácter institucional en la Universidad Católica de Chile. Estas iniciativas están articuladas en torno a concursos en los cuales los estudiantes de pregrado postulan con el aval de un investigador, para participar de un proyecto de investigación en un tiempo mínimo de 4 y máximo 12 semanas.¹¹

- Colombia

En el caso de Colombia destacan los “Semilleros de Investigación”, los cuales se identifican como una política de las universidades colombianas orientadas a promover y dar a conocer la investigación de diferentes “células” de estudiantes que realizan investigación en las universidades o “nódulos”. Los semilleros están ampliamente propagados en las universidades colombianas con el objetivo de fomentar la “investigación formativa”. Cabe señalar que de todas las experiencias aquí registradas, ésta es la más consolidada dada su actividad y relevancia entre las universidades, acercándose mucho al enfoque del RBL.¹²

- México

En México se distinguen claramente una iniciativa cercana a la UR, los “Veranos de la Investigación Científica” auspiciados por la Academia Mexicana de la Ciencia. En estos veranos los estudiantes de pregrado pueden participar con movilidades de hasta 7 semanas en actividades de investigación llevadas a cabo por investigadores adscritos a las diferentes universidades públicas.¹³ Mención aparte se merece el proyecto inicial de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de mediados de los 70 el cual propuso en su proyecto académico la

¹¹ Para obtener mayor información de esta iniciativa de la Universidad Católica se sugiere visitar el siguiente enlace: <http://investigacion.uc.cl/Investigacion/investigacion-para-pregrado-invierno-2015.html>

¹² Para obtener mayor información de la investigación en el pregrado en Colombia se sugiere visitar: <http://fundacionredcolsi.org/web/>

¹³ Para obtener mayor información de esta iniciativa se sugiere visitar el siguiente enlace: http://www.amc.edu.mx/amc/index.php?option=com_content&view=article&id=139&Itemid=80

articulación de la enseñanza con la investigación que se cristalizó en la figura académica del profesor-investigador (López, González y Casillas; 2000).

Además de las iniciativas identificada en el caso de México, se tiene el de los proyectos de investigación en el que participan los estudiantes de licenciatura en la UNAM, si bien como ya se ha dicho el PAPIIT es inicialmente un mecanismo de financiamiento de la investigación, parece que hay indicios que sugieren que el programa además tiene un componente pedagógico de mayor relevancia.

En el último capítulo se profundizará sobre esta aseveración a partir de un análisis empírico que recolecta las opiniones de estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales que participan en proyecto de investigación en los diferentes centros e institutos de la propia universidad.

Capítulo 4

4. Los estudiantes de pregrado como objetos/sujetos de la pedagogía universitaria

En este capítulo se trata de aportar elementos que justifiquen la elección de los estudiantes como informantes del estudio. Para ello lo que se hace es complejizar y problematizar la identidad del estudiantes reconociéndolo no como el objeto del currículo sino un sujeto activo que participa en el proceso de formación pero también de la configuración o contingencia de la universidad. Para hacer esta complejización que hace las veces de caracterización o reconocimiento, se parte de la idea de juventud como dimensión desde la cual los estudiantes establecen relación con el currículo, por último y a fin de acercar mayor información al estudio empírico se hará una revisión del currículo de las distintas carreras que componen la oferta formativa de la FCPyS.

4.1 Un acercamiento a la idea de estudiante desde el constructo de juventud

Antes de continuar es pertinente que se haga una aclaración de tipo ontológica sobre el corte teórico – metodológico en el diseño de esta investigación y que tiene que ver con la selección de los sujetos de estudio. Así la elección se hizo con base en la percepción de la insuficiencia de estudios donde sean los propios estudiantes los que refieran las ganancias y perspectiva de sus propio aprendizaje, lo cual en el fondo no es más que la constatación de un modelo pedagógico que cosifica a los que deberían de ser sus actores estratégicos.

Si bien Ordorika (2006) señala que históricamente los actores principales que han impulsado los cambios al interior de la universidad han sido, además de las élites universitarias y los agentes gubernamentales, los académicos y los estudiantes, en el caso de estos últimos, como él mismo lo indica, su representación y por tanto su relevancia ha quedado sepultada bajo un entramado normativo que los nulifica al interior de sus propias instituciones y que como señala Ibarra (2001) los ha conducido a una participación marginal.

Parece entonces que en el caso de las universidades el papel de los estudiantes ha sido, en su capacidad de definir políticas universitarias, apenas inconsistente aunque esto no está en demérito de su protagonismo en los momentos clave de la historia de las universidades, como así lo han demostrado los movimientos estudiantiles que han planteado en varios momentos de la historia de las universidades los cambios más radicales empezando con, en el caso de México, los movimientos por la autonomía universitaria de los años veinte (Marsiske, 1989) así como los posteriores movimientos estudiantiles en el resto del siglo pasado (Ordorika, 2006).

A pesar de este protagonismo histórico de la participación política específica de los estudiantes, el conocimiento desde la cotidianidad del hecho educativo, aparece revestido de un “velo pedagógico” que los coloca en una posición de objeto ya sea del conocimiento, de la normatividad, de las políticas, del currículum, en resumidas cuentas los concibe como un ente pasivo frente a la estructura y a otros actores con mayor hegemonía (Díaz Barriga, 1997, 2005; Freire, 2005; Gimeno Sacristán, 1992, 2003, 20013; Giroux, 1992).

El estudiante se enfrenta a una doble discriminación primero por carecer de conocimiento y en segundo término, aunque muy relacionado con el primero, por su juventud, sin embargo es esta misma dimensión de lo juvenil la que dota de un potencial de resignificación al papel de los estudiantes dentro de la universidad, en tanto han sido los estudios de lo juvenil los que han colocado el tema de la conformación y relevancia de lo que es ser joven en el centro de la discusión y estudio de lo que se ha venido a llamar la sociología de la juventud.

No obstante que tanto en México como en Latinoamérica a partir de los años 90 se encuentra un trabajo extenso de investigación sociológica sobre el tema de la juventud con investigadores importantes como Domínguez Náteras (2002), Ernesto Rodríguez(2000, 2002), Pérez Islas (2009, 2010); este espacio emergente de investigación responde a lo que señala De Garay (2010) a un déficit en la caracterización de los jóvenes en términos tanto sociodemográficos como a nivel de prácticas y representaciones.

Contrariamente mucha de la investigación sobre juventud que se hizo en los noventa, se ha enfocado en unos ciertos tipos de jóvenes pertenecientes a los sectores más marginados de la sociedad, lo cual como aspecto positivo ha traído el cambio en la concepción de juventud ya que incorpora la dimensión de la diversidad como un elemento propio de lo que es ser joven. Sin embargo el enfocarse en estudiar estas formas “marginales” de juventudes trajo también un abandono del estudio del joven universitario, es decir, mientras que fuera de la escuela se empezó a reconocer la pluralidad de lo que es ser joven, en el espacio escolar se continuó con la concepción homogeneizante.

Actualmente los estudios sobre juventud y específicamente sobre los estudiantes universitarios han venido en aumento en la medida que el tema sobre su ocupación ha tomado fuerza en las agendas sociales y de gobierno; el propio De Garay quien en su libro “Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes” (2001) realiza una primera gran caracterización de quiénes son los estudiantes tanto en términos estadísticos pero de manera muy fuerte ofrece una descripción de sus representaciones a partir de identificar las variables materiales y simbólicas que dan cuerpo a su paso por la universidad.

Posterior a este trabajo el mismo De Garay (2009) ha continuado con el estudio del tema haciendo énfasis en describir y entender la heterogeneidad de los perfiles de las y los estudiantes, trabajo al que se han sumado otras investigaciones como las de Pérez Islas, Valdez y Suárez (2008) Ramírez (en Guzmán 2013) y Jiménez (2012). De manera simultánea desde el año 2000 se ha impulsado en el gobierno federal la realización de la Encuesta Nacional de Juventud la cual se ha consolidado como un instrumento de información muy útil para la caracterización de las y los jóvenes en el país.

Por otra parte es importante para la presente investigación que, antes de entrar a la comprensión de la dimensión escolar en el joven, se parta por entender a la propia dimensión de lo juvenil, así esta dimensión se destaca, de acuerdo con Rodríguez (2000) no sólo por la centralidad del criterio etario sino también por la función de lo simbólico, de ahí el protagonismo de entender a la construcción de la identidad como un proceso de generación de referentes culturales exclusivos (Pérez, 1998; Rodríguez, 2000; Miranda, 2010). La juventud se plantea como un proceso de cambio que se entiende como el

periodo de tránsito de la niñez a la adultez y que se inicia a partir de los cambios biopsicosociales (Rodríguez, 2002).

Sin embargo la relevancia del cambio durante la juventud radica, en lo que define Ernesto Rodríguez (2002), como la necesidad de emancipación, autonomía y en su momento relevo generacional. De este modo lo que termina por establecerse entre la relación de adultos y jóvenes está atravesado, desde lo simbólico, por el ejercicio del poder donde la incorporación de los jóvenes a los espacios dominados por los adultos se ve obstaculizada (Rodríguez, 2002; Pérez, 2010).

Siguiendo a Morch (1996) Islas, Valdéz y Suárez (2008) e Islas (2009), es vital para comprender de dónde viene el surgimiento de lo juvenil, el preguntarse en dónde hunde sus raíces históricas. Así se tiene que en un principio los espacios laborales es decir de preparación para el trabajo se encontraban, previo a las revoluciones industriales, en los mismos espacios familiares, de esta manera históricamente se encuentra que la idea de mozo aun y cuando no se acerca a la idea contemporánea de joven, sí inserta la idea de aprendiz la cual se asocia, usualmente, a una cualidad etérea, pero no es hasta la primera industrialización donde la idea de joven va adquiriendo sus características actuales.

En esta misma línea, la tecnificación del aparato productivo terminó por arrojar a miles de jóvenes fuera de los espacios laborales, así con la cancelación de las formas de organización del trabajo basado en los talleres familiares y en el modelo de aprendiz, se empieza a visibilizar a un nuevo grupo social, los cuales en cambio son obligados por estas nuevas condiciones a insertarse en los nacientes espacios de formación profesional modernos. Lo que significó el paso de concebir a los jóvenes como sujetos productivos a individuos dependientes del proveedor familiar dando pie a cambios a nivel familiar, escolar, laboral y legal (Islas, 2009).

En el caso de los estudiantes, la escuela tiene un papel central en la conformación de las identidades juveniles volviéndose, de acuerdo con Rodríguez (2002) el principal espacio de participación y socialización juvenil. La escuela surge como consecuencia de un proceso histórico de reorganización social a partir de la modificación de las formas de producción de capital, las personas que empezaban a abandonar su niñez y que antes

tenían como destino único el integrarse lo más pronto posible a la fuerza laboral, si no es que ya estaban integrados, empiezan a obtener, ante la transformación económica impulsada por las revoluciones industriales del siglo XIX y XX, moratorias sociales que les permiten posponer su ingreso al trabajo y en cambio continúen su formación, dando pie a la categoría contemporánea del joven, esto ante una sociedad que va generando tecnologías cada vez más complejas a nivel de prácticas sociales, económicas y políticas. Las máquinas reemplazaron las manos en el trabajo y en cambio demandaron conocimientos especializados para que esas mismas manos pudieran repararlas (Musgrove, 1979; Morch, 1996; Miranda, 2008).

La idea de joven por tanto se consolida cuando es aparejada con la imagen del estudiante, aunado a eso y dado que durante al menos la mitad del siglo XX los sistemas universitarios eran en términos de cobertura y acceso bastante limitados a los actuales, el perfil de los estudiantes por consecuencia estaba dominado por un solo tipo: hombre blanco y de clase media. El joven se consolidó en el seno de estas familias de clase media, familias que aspiraban a que sus miembros menores tuvieran una mayor movilidad social y que contribuyó a colocar a la universidad y la función del estudiante como la vía más adecuada para tener un crecimiento económico y un escalamiento social, la idea de ser alguien en la vida aparece entonces como una aspiración cuya puerta de entrada es la escuela y concretamente la universidad (Miranda, 2008, 2010).

En el caso de la práctica pedagógica, el concepto de tutela aparece en las dinámicas formativas de las y los jóvenes como un modelo invariable y que se presenta en distintos niveles tanto de lo que es propiamente pedagógico como a nivel institucional y político, y que se ve plasmado en las mismas funciones de la universidad. En el caso de la UNAM esta diferenciación está contenida en su diseño institucional, así mientras que las facultades y escuelas surgen con una misión pedagógica de enseñar, es decir de transmitir el conocimiento, los centros e institutos, en donde no hay participación estudiantil, tiene como objetivo la producción del conocimiento (Moran 2002; Muñoz, 1987, 2000; Salmerón, 1992; UNAM, 1975).

En sentido contrario, el propósito que esta investigación tiene es encontrar lo pedagógico en la actividad de la investigación universitaria, concibiendo a la producción de

conocimiento como condición de lo pedagógico y no como una función separada (Moran 2002; Muñoz, 1987, 2000; Salmerón, 1992

Vale la pena mencionar que en el caso de los enfoques metodológicos sobre la condición juvenil han privado tres perspectivas identificables de estudio, así se tiene que los estudios sobre juventud han orbitado entre el enfoque sociodemográfico el cual se centra en describir de qué manera se dan las transiciones del grupo etario mientras que los enfoques sociológicos y biográficos se han centrado en la comprensión de las trayectorias de los estudiantes, haciendo un esfuerzo por diferenciarlos desde su individualidad pero también considerando la dimensión colectiva o de pertenencia.

Finalmente en el caso de este trabajo destaca el uso de la perspectiva sociológica en tanto lo que se busca es recuperar las formas de subjetivación del estudiante frente a su participación en un proyecto de investigación haciendo énfasis en la valoración que ellos tienen sobre su propio proceso formativo, es decir, la perspectiva será combinada entre las representaciones de los estudiantes en su participación dentro de los proyectos y la valoración que hacen de los aprendizajes alcanzados con el fin de establecer el grado de correlación que pudiera existir entre ambos elementos de su subjetividad y cómo esto impacta en el cambio de sus perspectivas académicas, formativas y humanas.

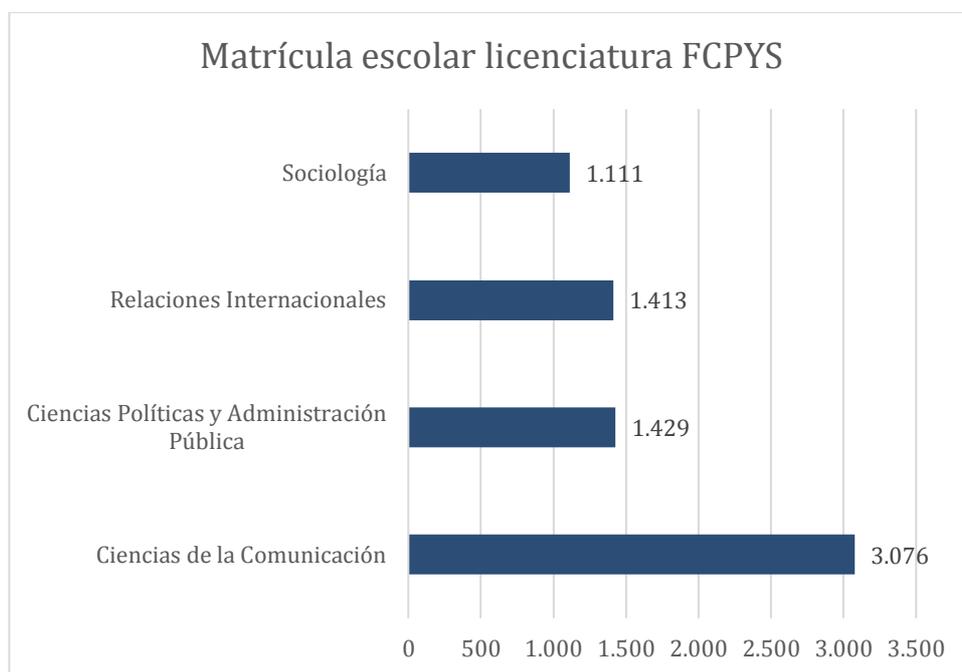
4.2 El currículo de las ciencias sociales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM

La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales es una institución académica perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, la cual brinda estudios profesionales tanto de pregrado como de posgrado en el campo de conocimiento de las ciencias sociales. Actualmente la oferta académica del pregrado, está conformado por las siguientes licenciaturas:

- Administración Pública
- Ciencia Política
- Ciencias de la Comunicación
- Relaciones Internacionales
- Sociología

Adicionalmente, a partir del año 2015 se integró la sexta carrera a la oferta de la facultad; la licenciatura en Antropología. La Facultad surge como Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales el 9 de julio de 1951 posteriormente a partir de la incorporación de los estudios de posgrado se le confiere el título de Facultad (FCPYS, 2012)

Durante el periodo del 2014 al 2015 la FCPyS registró una matrícula en licenciatura de 7,029 estudiantes, la cual se distribuye de la siguiente manera:



Elaboración propia con datos de la Agenda Estadística 2015 (UNAM, 2015)

Cabe señalar que en esta facultad existen dos de las diez carreras más demandadas y con mayor población escolar de la UNAM; relaciones internacionales y ciencias de la comunicación. Por otra parte y en relación con el número de académicos que atiendan a la población escolar de la facultad se tiene que existe una relación promedio de un docente por cada 23 alumnos dando un total de 1,674 académicos, se destaca que la mayoría de las figuras académicas de la facultad se concentran en docentes de asignatura en tanto no se tiene registrado ningún investigador.

Figura académica	Número	Porcentaje
Profesor de carrera de tiempo completo	153	10%
Profesor de carrera de medio tiempo	2	0.1%
Profesor de asignatura A	1,168	70%
Profesor de asignatura B	13	0.7%
Técnico académico en docencia de tiempo completo	79	5%
Técnico académico en docencia de medio tiempo	0	0%
Ayudante de profesor	253	15%
Investigador	0	0
Técnico académico en investigación	2	0.1%
Otros	4	0.2%
TOTAL	1,674	100%

Elaboración propia con datos de la Agenda Estadística 2015 (UNAM, 2015)

Respecto de los planes de estudio se tiene que todos tuvieron modificaciones para el ciclo escolar 2016-1. Asimismo la oferta de licenciaturas se imparte para modalidad escolarizada como semi-escolarizada o abierta, es oportuno señalar que para el caso de este trabajo sólo se enfocará en la primera modalidad y en todas las licenciaturas exceptuando la licenciatura en antropología, esto debido a que cuando se realizó el levantamiento de información aún no se incorporaba esta licenciatura como parte de la oferta de la facultad.

A continuación se ofrece una breve revisión de cada uno de los planes de estudio que componen la oferta de la FCPyS, con el fin de obtener una imagen general del tipo de formación que cada licenciatura ofrece, es importante mencionar que el análisis que se realice se esforzará en identificar la manera en cómo la investigación se inserta en cada

plan, una vez hecho este ejercicio se procederá a hacer una valoración general sobre los elementos comunes que tiene cada uno de los planes de licenciatura, para que con base en ello se pueda reconocer el lugar que ocupa la investigación de los estudiantes de pregrado o licenciatura en el currículo oficial de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

4.2.1 Plan de estudios de la licenciatura en ciencia política y administración pública, opción administración pública

Para el caso de las licenciaturas en administración pública y ciencia política la facultad extiende un único título aunque con ambas opciones diferenciadas, así existe una base de asignaturas comunes las cuales se imparten hasta tercer semestre, y a partir del cuarto se da la separación entre ambas disciplinas.

Así la licenciatura en ciencia política y administración pública opción en administración pública tiene como objetivo:

“Formar profesionistas capaces de analizar la realidad social, institucional y el movimiento de los actores que participan en los asuntos públicos. Como estudiosos de la política y de la administración pública, explican las relaciones y los vínculos que se establecen entre la sociedad civil y la sociedad política, por medio de conocimientos teóricos, conceptuales, metodológicos e instrumentales aplicados al estudio de los tres órdenes de gobierno”. (DEPRO-CEAP, 2009:3)

Se destaca que para el caso de la opción de administración pública se declara que la profesión permite la vinculación de la teoría con la práctica sin embargo no se abunda en cómo desde el plan de estudio se logra esto, menos si se considera que el plan de estudios abarca ocho semestre donde sólo en el último semestre se considera una asignatura como de estadía práctica.

De acuerdo con lo anterior el perfil de egreso del licenciado en ciencia política y administración pública con opción en administración pública se enfoca en desarrollar los

conocimientos, aptitudes, habilidades y actitudes que le permitan “desenvolverse en el mundo de la realidad” (DEPRO-CEAP, 2009: 3). Se destaca que en la relación que existe entre las asignaturas y el perfil de egreso, se conciben a las primeras como la base que permitirá a los egresados contar con las herramientas y conocimientos teórico – prácticos para desarrollar un perfil profesional.

Vale la pena anotar que en este punto muchas de las habilidades y/o conocimientos que constituyen el ideal profesional del licenciado en administración pública, se relaciona con habilidades y conocimientos que pueden desarrollarse como parte del trabajo de investigación, así se destacan por ejemplo la resolución de problemas a través de herramientas analíticas y metodológicas, el trabajo en equipo o la aplicación de modelos teóricos en situaciones concretas. A pesar de lo anterior no existe una mención explícita sobre la necesidad de que el estudiante incorpore como parte de su formación profesional entornos de investigación que como ya se dijo pueden favorecer las habilidades y conocimientos que son parte del perfil de egreso.

Sobre la estructura del plan este contempla 45 asignaturas, de las cuales 42 son obligatorias y sólo tres optativas, de este total se percibe que solamente dos asignaturas de las obligatorias se relacionan directamente con el desarrollo de habilidades y conocimientos metodológicos, estas son: Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales que corresponde al segundo semestre y Fundamentos Metodológicos de la Administración Pública que corresponde al séptimo semestre. Así tampoco en la clasificación que existe de las asignaturas obligatorias se contempla una clasificación que agrupe asignaturas de investigación o metodológicas.

Mapa curricular del nuevo Plan de Estudios (2016)

1°	Comprensión de Textos y Expresión Oral	Consulta de Fuentes y Lectura Numérica del Mundo	Teoría de la Administración Pública I	Introducción al Pensamiento Social y Político Moderno	Construcción Histórica de México en el Mundo I (1808-1946)	Introducción a la Ciencia Política
2°	Argumentación y Expresión Escrita	Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales	Teoría de la Administración Pública II	Estado, Sociedad y Derecho	Construcción Histórica de México en el Mundo II (a partir de 1947)	Matemáticas
3°	Lenguaje, Cultura y Poder	Análisis Político y Administrativo	Economía	Análisis de las Organizaciones Públicas	Gobierno y Demografía	Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales

4°	Teoría Económica	Geografía Económica y Política	Fundamentos Constitucionales de la Administración Pública en México	Transparencia y Rendición de Cuentas	Análisis de Redes Sociales y Políticas	Estadística Inferencial
5°	Política Económica I	Gestión del Gobierno Abierto	Derecho Administrativo	Finanzas Públicas I	Gobierno y Asuntos Públicos	Proceso de Gobierno en México I (Ámbito Federal)
6°	Política Económica II	Desarrollo del Personal Público	Optativa	Finanzas Públicas II	Políticas Públicas I	Proceso de Gobierno en México II (Ámbito Estatal y Municipal)
7°	Gestión Económica del Estado Mexicano	Gestión de Recursos Gubernamentales	Fundamentos Metodológicos de la Administración Pública	Sistemas de Auditoría Gubernamental	Políticas Públicas II	Gestión de la Política Social en México
8°		Optativa	Optativa	Estadía Práctica		

Mapa curricular de la Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública, opción Administración Pública 2016. Retomado de http://www2.politicas.unam.mx/ceap/?page_id=9

Si bien es vital entender que la investigación en tanto formulación didáctica puede extenderse al total de las asignaturas esto parece que queda más a criterio del propio docente en la medida que está ausente del plan, por ejemplo de los siete campos en los que se dividen las asignaturas optativas sólo uno parece hacer referencia directa al hacer de los estudiantes, a saber el campo técnico – instrumental, es decir que las habilidades y conocimientos que en el capítulo anterior se abordaron sólo se encuentran presentes en cuatro asignaturas de las cuales el estudiante a lo sumo sólo podrá elegir dos.

De lo anterior se destaca la intención porque el plan de estudios de la licenciatura en ciencia política y administración pública opción administración pública sea en su mayor parte una propuesta de estudios profesionalizante con más de la mitad de las asignaturas enfocadas en este sentido sin embargo como se ha dicho esto no necesariamente significa que exista una renuncia a las potencialidades de incorporar la investigación.

Contrariamente en el caso de esta licenciatura no existe esta vinculación ya que en la revisión que se hizo a las asignaturas profesionalizantes en su totalidad existe una segmentación de los contenidos que vuelve inviable un enfoque de investigación así por ejemplo se destacan las asignaturas de Geografía Económica y Política o Políticas Públicas que se pudiera suponer abren una ventana que permita incorporar el enfoque de

investigación esto no se logra en tanto ninguno de los dos casos se contemplan horas prácticas, también en el caso de la asignatura básica de primer semestre Consulta de Fuentes y Lectura Numérica del Mundo que se define como metodológica no se contemplan horas prácticas, esto a pesar de que como parte de sus objetivos específicos de la asignatura se contemple que el alumno pueda “Identificar los elementos metodológicos inmersos en la construcción de datos e información necesaria para la investigación social” y “Ubicar los distintos tipos de fuentes de información, así como los datos existentes para la investigación social” (DEPRO-CEAP, 2009c: 2).

4.2.2 Plan de estudios de la licenciatura en ciencia política y administración pública, opción ciencia política

Como se mencionó en el caso de la administración pública y la ciencia política estas comparten un mismo título aunque con dos opciones de especialización que se desprenden a partir del cuarto semestre. En el caso de la licenciatura en administración pública y ciencia política opción ciencia política si bien comparten objetivo, la licenciatura en ciencia política se diferencia en tanto el énfasis que se hace se relaciona con el objeto de estudio que son las relaciones de poder entre el Estado y otros actores públicos, cabe mencionar que la diferencia radica en las 33 asignaturas que son exclusivas de la opción de ciencia política.

Respecto de la orientación formativa del plan de estudios se desprende que el perfil de egreso es difuso en cuanto a las capacidades, habilidades y/o conocimientos que el egresado desarrolla en su paso por la licenciatura, en la medida que la única capacidad que se resalta es el análisis sin explicitar en qué consiste. En este sentido se dice que el egresado de esta licenciatura puede trabajar como funcionario público o consejero especializado en entidades como los sindicatos o en partidos políticos. Se destaca que a pesar de que no es un ámbito principal sí se contempla el trabajo de investigación como un ámbito de desarrollo del egresado sin embargo parece no estar puesto como una función principal sino emergente:

“Por la diversificación de actividades que ha tenido últimamente la disciplina, el especialista en Ciencia Política puede desempeñarse como

asesor o investigador en los centros de asesoría y en las oficinas de consultoría privada.” (DEPRO-CECP, 2014)

Se destaca que a diferencia del plan con opción en administración pública, la opción en ciencia política comprende un mayor número de asignaturas optativas lo cual no necesariamente indica que tenga una mayor orientación a desarrollar capacidades metodológicas o de investigación en los estudiantes ya que como en el caso de administración pública las asignaturas tienden a ser demasiado prescriptivas.

Por ejemplo se tiene que del total de las asignaturas obligatorias sólo 4 tienen un enfoque de investigación:

- Metodología aplicada a las ciencias sociales (2do. Semestre y se comparte con Administración Pública).
- Metodología de la investigación política (3er. Semestre).
- Técnicas de investigación política (4to. Semestre).
- Seminario de investigación política (8vo. Semestre).

A pesar de los nombres de las asignaturas queda por entender en qué medida estas propuestas permiten la participación del estudiante y qué tanto queda reducido a una lectura de las técnicas y metodologías de investigación que no pasan por la experimentación o la indagación del estudiante.

Mapa curricular del nuevo plan de Estudios (2015)

ASIGNATURAS POR CAMPO

Sem.	TEÓRICO METODOLÓGICO	POLÍTICA EN MÉXICO	MÉTODOS Y TÉCNICAS	TEMAS Y DEBATES	INTERDISCIPLINARIO	Optativa
1	Introducción al pensamiento social y político moderno	Construcción histórica de México en el	Comprensión de textos y expresión oral	Introducción a la Ciencia Política	Teoría de la Administración Pública I	

		mundo I (1808-1946)	Consulta de fuentes y lectura numérica del mundo			
2	Pensamiento político clásico	Construcción histórica de México en el mundo II (A partir de 1947)	Taller de argumentación y expresión escrita Introducción a la investigación en Ciencias Sociales		Estado, sociedad y Derecho Historia mundial I	
3	Pensamiento político moderno	Análisis de las organizaciones públicas	Estadística aplicada a las Ciencias Sociales		Economía Lenguaje, cultura y poder Historia mundial II	
4		Sistema político mexicano I	Análisis cuantitativo	Participación política y movimientos sociales Instituciones y sistemas políticos comparados	Derecho constitucional mexicano	Optativa (1)
5		Sistema político mexicano II	Análisis cualitativo	Partidos políticos Grupos de poder, negociación y conflictos	México en el contexto de una sociedad globalizada	Optativa (1)
6	Panorama del pensamiento político latinoamericano		Investigación política, coyuntura y prospectiva	Comunicación política		Optativa (2)

7		Federalismo y gobiernos locales	Diseño de proyectos	Análisis de políticas públicas		Optativa (2)
8	Pensamiento político contemporáneo		Desarrollo de proyectos			Optativa (3)

Fuente: Mapa curricular de la Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública, opción Ciencia Política 2016. Retomado de <http://www2.politicas.unam.mx/cep/>

Finalmente se destaca que al igual que el caso de la opción en administración pública las asignaturas tienen nula carga práctica por ejemplo en los casos de Técnicas de investigación política o Cultura política y opinión pública, lo anterior puede leerse como una contradicción del propio plan entre sus objetivos y la oferta de asignaturas ya que si se parte que el objeto de conocimiento de la ciencia política son las relaciones de poder estas hacen referencia directa a la realidad lo cual se debería de traducir en un mayor número de horas prácticas con el fin de que los estudiantes tengan la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos y desarrollar diferentes capacidades en un marco de trabajo basado en la lógica de la investigación; a pesar de esto la investigación queda relegada al momento en que el estudiante presenta su trabajo terminal, valdría la pena entonces pensar si en ese punto el estudiante tiene las capacidades suficientes para desarrollar un trabajo de investigación cuando durante al menos ocho semestres la dinámica en la que se le colocó fue la de un consumidor de los contenidos colocados en los programas de cada asignatura.

4.2.3 Plan de estudios de la licenciatura en ciencias de la comunicación

En el caso del plan de estudios de la licenciatura en ciencias de la comunicación se destaca que de los ejes en los que se agrupan las asignaturas exista uno de investigación, sin embargo este eje es el que tiene menos asignaturas obligatorias que los ejes teórico, histórico, político y económico, de lenguaje y redacción asimismo las asignaturas optativas aparecen en un sector común por lo que no necesariamente las asignaturas que elija el estudiante en el eje de investigación se corresponderán con éste.

También se destaca que aunque se defina un eje de investigación la asignatura que se contempla para este eje en el primer semestre sea la de “Consulta de fuentes y lectura

numérica del mundo”, misma asignatura que comparte con la licenciatura en ciencia política y administración pública, y que como ya se vio es una asignatura que no contempla horas prácticas por lo que al parecer existe cierta contradicción entre el propósito de agrupación del eje y el propio contenido y organización de la asignatura.

En relación con los campos de conocimientos disciplinarios en los que se divide el plan de estudios a partir del quinto semestre, se tiene que como parte del perfil de egreso el licenciado en comunicación tiene como objetivo desarrollar los “conocimientos, aptitudes y habilidades y asumirá actitudes que le permitirán describir, comprender, analizar y explicar los fenómenos y procesos comunicacionales, así como proponer alternativas, diseñar y aplicar estrategias de solución a los problemas que forman parte del objeto de estudio de esta disciplina” (DEPRO-CECC, 2015:2).

Como se puede observar el plan hace énfasis en el desarrollo de habilidades, es decir, en el hacer, cabe entonces preguntarse cuál sería un modelo pedagógico que priorice el hacer sobre la lógica de contenidos, a pesar de estos planteamientos lo que se tiene al revisar los programas de asignaturas es que estos están contruidos bajo esta lógica, es decir que existe, al menos declarativamente, poco espacio para el hacer en el cual la investigación forma una parte esencial.

Mapa Curricular plan 2016

Sem	Teórico	Histórico	Político y económico	Investigación	Redacción	Lenguaje
1° SEM	Introducción al pensamiento social y político moderno	Construcción histórica de México en el mundo I (1808-1946)	Economía	Consulta de fuentes y lectura numérica del mundo	Comprensión y expresión oral	Lenguaje, cultura y poder
2° SEM	Teorías de la Comunicación I	Construcción histórica de México en el mundo II (a partir de 1947)	Estado, Sociedad y Derecho	Introducción a la investigación en ciencias sociales	Argumentación y expresión escrita	Teorías y análisis del Discurso
3° SEM	Teorías de la Comunicación II	Procesos y medios de comunicación en	Análisis de las organizaciones públicas	Estadística aplicada a las ciencias sociales	Géneros periodísticos informativos	Teorías de la significación

		la historia de México (1320-1876)				
4° SEM	Teorías de la Comunicación III	Procesos y medios de comunicación en la historia de México (1877-2015)	Opinión pública y propaganda	Investigación en comunicación	Géneros periodísticos interpretativos	Comunicación publicitaria/Imagen y discurso audiovisual

Mapa curricular de la Licenciatura Ciencias de la Comunicación 2016. Retomado de

http://www2.politicas.unam.mx/cecc/?page_id=1359

Siguiendo la idea anterior se observa que las asignaturas que forman parte del eje de investigación se estructuran con base en contenidos, si bien los contenidos son elementales en tanto aportan a la definición el propósito y sentido de la asignatura al no contemplarse en el propio programa espacios de práctica ni de investigación de manera explícita, el hacer queda subsumido en la prioridad de dar por vistos los contenidos no sólo del eje de investigación sino de los cinco restantes.

4.2.4 Plan de estudios de la licenciatura en relaciones internacionales

En el caso de la licenciatura en relaciones internacionales se puede observar que se mantiene una misma tendencia con respecto al resto de las otras licenciaturas hasta aquí revisadas y que componen la oferta académica de pregrado de la FCPyS. Por ejemplo se comparten asignatura que como se ha visto están más orientadas a la impartición de contenidos que al hacer de los estudiantes.

La estructura que se prefigura en el plan de estudios de la licenciatura en relaciones internacionales está enfocada en un conocimiento temático de la disciplina a partir de asignaturas que obedecen a una tematización histórica que se ve complementada por asignaturas de análisis y sólo en el octavo semestre se ubica un seminario de investigación.

Sobre los contenidos temáticos de las asignaturas destacan por ejemplo las asignaturas de “América Latina y el Caribe”, “Asia” o “África”, las cuales reflejan una visión en donde el estudiante queda supeditado al tema de la asignatura, es decir no existe problematización, estudio o investigación, lo que existen son temas que el estudiante habrá de aprender.

Mapa Curricular plan 2016

Primer semestre

- Introducción al pensamiento social y político moderno
- Introducción al estudio de las Relaciones Internacionales
- Geografía
- Consulta de fuentes y lectura numérica del mundo
- Construcción histórica de México en el mundo I (1808-1946)
- Comprensión de textos y expresión oral

Segundo semestre

- Relaciones Internacionales 1815-1945
- Introducción a la investigación en Ciencias Sociales
- Estado, sociedad y derecho
- Economía Política Internacional
- Construcción histórica de México en el mundo II (a partir de 1947)
- Argumentación y expresión escrita

Tercer semestre

- Análisis de las organizaciones públicas
- Derecho Constitucional
- Economía
- Estadística aplicada a las Ciencias Sociales
- Lenguaje, cultura y poder
- Política Internacional Contemporánea (desde 1945)

<p>Cuarto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derecho Internacional Público • Economía Internacional • Norteamérica • Organización Internacional • Política Exterior de México I • Teoría de las Relaciones Internacionales I 	<p>Quinto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • América Latina y el Caribe • Derecho Internacional • Privado Economía de México • Política Exterior de México II • Sistemas Políticos Comparados • Teoría de las Relaciones Internacionales II 	<p>Sexto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asia y el Pacífico • Comunicaciones Internacionales • Estudios globales y complejidad • Europa • Política Exterior de México III • Tratados Internacionales
<p>Septimo semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Africa • Medio Oriente • Negociaciones Internacionales 	<p>Optativas de elección (Octavo semestre)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seminario de análisis de economía internacional • Seminario de análisis de Política Exterior de México • Seminario de estudios y dinámicas de las regiones internacionales • Seminario de investigación en Relaciones Internacionales • Seminario de Relaciones Internacionales • Seminario de Relaciones jurídicas internacionales 	<p>Optativas generales Teórico Metodológico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de coyuntura • Ciencia y tecnología en las Relaciones Internacionales • La perspectiva de género en el análisis de las Relaciones Internacionales • Mundialización, identidad y diversidad cultural • Pensamiento Internacional Latinoamericano

Fuente: Mapa curricular de la Licenciatura Relaciones Internacionales 2016. Retomado de

http://www2.politicas.unam.mx/cr/?page_id=7

Por último en la asignatura de “Seminario de investigación” al revisar el programa de la asignatura que por cierto está actualizado al 2011, se observa que no se contemplan horas prácticas y que el método de enseñanza – aprendizaje se basa principalmente en la exposición oral del docente, de lecturas obligatorias y de asesorías, sin embargo en el programa nunca se hace mención a los procesos que están vinculados a la investigación y menos a la forma en cómo se trabajará con el propósito de incorporar la investigación en la asignatura.

De lo anterior se percibe que la investigación no es un aspecto relevante ni como parte del perfil del egresado ni como proceso que detone ciertas capacidades o habilidades en el estudiante, es decir, en el plan el estudiante queda relegado a favor de los temas del plan.

4.2.5 Plan de estudios de la licenciatura en sociología

Con base en la revisión hecha a los seis planes de estudio se puede decir que el plan que tiene una mayor orientación en investigación es el de la licenciatura en sociología, lo anterior es evidente ya que en el área temática de metodología de las ocho asignaturas que la conforman y se distribuyen en los ocho semestres, cinco se relacionan directamente con investigación, a pesar de ello por ejemplo en la asignatura de tercer semestre “Taller de investigación sociológica I”, de las cuatro horas a la semana sólo una se dedica a la práctica.

Derivado de lo anterior se puede decir que al igual que en el caso de los otros planes de estudio de la FCPyS, la lógica de construcción es la tematización por sobre el hacer de los estudiantes aunque en el caso del plan de sociología estos se ve matizado. Así se tiene que en la descripción que hacen sobre el propósito de la sociología se menciona que esta disciplina tiene como principal reto la construcción de teorías, sin embargo en el resto del documento no se hace una referencia explícita el lugar que ocupa en este propósito la investigación.

Esta idea se refuerza cuando se describe quién es el sociólogo, al mencionarse que es el que estudia no así quien investiga la realidad social, habría que preguntarse si en el trabajo

del sociólogo cuál es el verbo que mejor describe su función si el estudiar o el proceso de investigación, si bien esto podría parecer una banalidad semántica llama la atención que no se reconozca a la investigación ni como una metodología de enseñanza – aprendizaje ni como un proceso epistémico de la disciplina sociológica (DEPRO-CES, 2015).

Mapa Curricular plan 2015

Asignaturas obligatorias

semestre	Área Teórica	Área Metodológica	Área Interdisciplinaria	Área Técnico-instrumental Profesional	Área Optativa General
1ro.	•Pensamiento Social y Sociedad clave: 1114 4 0 8	•Metodología I La Metodología en los Clásicos clave: 11224 0 8	•Historia del México Moderno clave: 12074 0 8 •Historia Mundial Iclave: 11084 0 8	•Economía I clave: 14054 0 8	
2do.	•Teoría Sociológica Clásica I clave: 12204 0 8	•Metodología II La Metodología Contemporánea clave: 12254 0 8	•Historia del México Contemporáneo clave: 13094 0 8 •Historia Mundial II clave: 12084 0 8	•Economía II clave: 15044 0 8	
3er.	•Teoría Sociológica Clásica IIclave: 13204 0 8	•Metodología III Técnicas e Instrumentos clave: 13284 0 8	•Derecho, Estado y Sociedad clave: 13264 0 8 •Introducción al Conocimiento de América Latina y el Caribe Iclave: 13274 0 8	•Estadística Descriptiva clave: 13263 1 7	
4to.	•El Enfoque Estructuralclave: 14704 0 8	•Taller de Investigación Sociológica I clave: 14193 1 7	•Demografía clave: 15014 0 8 •Introducción al Conocimiento de América Latina y el Caribe IIclave: 14264 0 8	•Estadística Inferencia Iclave: 12223 1 7	
5to.	•La Tradición Marxista clave: 15104 0 8	•Taller de Investigación Sociológica II clave: 15203 1 7	•Regiones Socioeconómicas de México clave: 15174 0 8	•Análisis Cuantitativo clave: 13243 1 7	•Optativa4 0 8
6to.	•Sociología Interpretativa	•Taller de Investigación	• Sociología Urbana de la Ciudad de México clave: 16294 0 8	• Procesamiento de Datos clave: 14133 1 7	•Optativa4 0 8

	clave: 16284 0 8	Sociológica III clave: 16323 1 7			
7mo.	• La Sociología en México clave: 17134 0 8	• Seminario de Titulación I clave: 18223 1 7		• Políticas Sociales en México clave: 17244 0 8	•Optativa4 0 8 •Optativa4 0 8
8vo.	• Teoría Sociológica Contemporánea clave: 18354 0 8	• Seminario de Titulación II clave: 19123 1 7		• Desarrollo de Proyectos Sociales clave: 18044 0 8	•Optativa4 0 8 •Optativa4 0 8
	Créditos por área				
	64	59	80	60	48

Fuente: Mapa curricular de la Licenciatura de Sociología 2015. Retomado de

http://www2.politicas.unam.mx/ces/?page_id=7

Respecto del perfil de egreso y profesional del licenciado en sociología se destaca la necesidad de que este profesional desarrolle capacidades y habilidades relacionadas con el trabajo interdisciplinario; el uso de metodologías e instrumentos de recolección y análisis de información; resolución de problemas: trabajo colaborativos, entre otras capacidades que se pueden decir la investigación puede colaborar a desarrollar.

A pesar de esta situación se tiene que la investigación se reconoce como una actividad sustantiva del trabajo del sociólogo pero sólo como parte del trabajo académico y de docencia; lo cual lleva implícita una visión reduccionista de la actividad investigativa “Por su amplia formación, particularmente orientada a la investigación, se encontrará también preparado para ejercer con éxito la docencia” (DEPRO-CES, 2015 a).

Cabe señalar que fuera de esta mención no se reconoce, en otros apartados de los documentos revisados, la importancia que tiene la investigación para el egresado de la carrera.

4.3 Reconocer a la investigación como parte sustantiva de la pedagogía universitaria del pregrado

Concluida la revisión de los planes curriculares de las seis licenciaturas que se imparten en la FCPyS es oportuno preguntarse, ¿qué se puede observar en relación al lugar que ocupa la investigación y al papel que le es conferido al estudiante de pregrado?

Para intentar dar cauce a estas preguntas es pertinente recuperar los planteamientos trabajados en los dos capítulos anteriores, así lo que se tiene es que en general los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales no consideran a la investigación como parte sustantiva de estos, a pesar de ello sí hay una declaración positiva acerca de la importancia de desarrollar diferentes capacidades y habilidades que como se vio en el capítulo tres son posibles desarrollar como parte de una didáctica basada en la investigación.

Por otra parte si se retoma el esquema de dimensiones de la investigación en pregrado propuesto por Jenkins y Healy (2009) se observa que los planes de estudios de la facultad están orientados efectivamente al desarrollo de habilidades que se relacionan con la investigación a partir de sus procesos pero teniendo a los estudiantes como audiencias y no participantes, lo anterior implica que a pesar de que en el currículo están presentes elementos que promueven la investigación cuando existe un proceso de este tipo, el rol que los estudiantes y docentes asumen es, en el caso de los primeros de entes pasivos y en el caso de los docentes como los sujetos que orientan la investigación, es decir que dicen cómo, cuándo y dónde.

Es preciso señalar que una condición para que la aplicación de las dimensiones del UR sea pertinente y efectiva tiene que ver con que el propio plan declare tener como propósito el trabajo basado en investigación, situación que no ocurre en los planes revisados al menos no de manera plena sino en todo caso como una lectura entre líneas. A pesar de ello si se hace uso del esquema con esta salvedad se puede observar que empero de la actualidad de la reforma curricular de las carreras aquí retomadas -todas son reformas que se empezaron a aplicar a partir de 2015- existe una visión tradicional sobre el rol de docentes y alumnos en el currículo de las ciencias sociales que se impulsa desde la

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, aún y cuando existen atisbos de reconocer la necesidad de desarrollar capacidades y habilidades relacionadas con la investigación.

Para concluir este capítulo se destaca que del análisis hecho se desprenden diferentes formas en cómo se presenta la investigación en los planes y programas de estudio, de esta manera lo que se puede ubicar es que existen cuando menos dos concepciones sobre el lugar y función que ocupa la investigación dentro del currículo.

Para el caso de este trabajo y tomando en cuenta las aportaciones de Powelleck y Brendel (2013); Brew (2007, 2010); Osborn y Karukstis (2009); Healy y Jenkins (2005, 2009); Moran (2002); Muñoz (1987, 2000) y Salmerón (1992); así como las experiencias internacionales aquí consignadas, se puede identificar que dentro del currículo existen dos maneras de incorporar a la investigación. La primera de ellas sería la investigación como didáctica y la segunda la investigación como proceso epistémico.

Mientras que la investigación como didáctica ocurre en el espacio áulico y se detona a partir de la interacción de los docentes y estudiantes como parte de un metodología de enseñanza; la investigación como proceso epistémico se relaciona con la forma en cómo se presenta a la actividad investigativa en tanto parte sustantiva de la disciplina y en el ejercicio de la profesión, es decir la investigación como la forma de construir el conocimiento disciplinar.



Elaboración propia con base en Powelleck y Brendel (2013); Brew (2007, 2010); Osborn y (2009); Healy y Jenkins (2005, 2009); Moran (2002); Muñoz (1987, 2000) y Salmerón (1992).

De esta manera la investigación como didáctica se manifiesta a un nivel de las estrategias de enseñanza del docente, mismas que se materializan en enfoques de enseñanza como

es el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje basado en problemas, cuyo fin es establecer procesos lineales de indagación en donde el estudiante sea capaz de desarrollar y aplicar diferentes capacidades y habilidades para dar cuenta de un fenómeno que usualmente se selecciona a partir del interés del grupo o de la planeación docente.

Sin hacer menoscabo de la forma de incorporar la investigación al currículo como didáctica y del valor que supondría trabajarla en el currículo de la educación superior, es bueno señalar que estas formas han tenido especial interés en los niveles de educación básica y media superior, lo anterior debido a que existe una mayor necesidad de presentar estructuras de actividades que permitan acercar al estudiante al conocimiento de las ciencias especialmente las naturales de una manera más sencilla que les permita alfabetizarse científicamente (Camilloni, 2007)

A diferencia de la investigación como didáctica, la investigación como proceso epistémico implicaría que en un entorno menos estructurado el estudiante encuentre como parte de su formación profesional espacios de participación formales y reales que le permitan trabajar bajo el método científico contemporáneo y no como se plantea en los manuales de investigación; dichos espacios pueden ser laboratorios¹⁴ o talleres en donde la participación es más horizontal en términos de colaboración y no existe necesariamente una planeación cuyo cometido sea el aprendizaje áulico sino la producción de conocimiento disciplinar (ínter o uni - disciplinar), es decir, un aprendizaje complejo y situado.

A pesar de que en los planes revisados se percibe una auténtica necesidad de que el estudiante desarrolle las capacidades y habilidades de relacionar su conocimiento teórico con la práctica de su futura profesión y que en este trabajo se parte que es posible lo haga por medio de la investigación, lo que se observa es que para que ocurran cualquiera o ambas formas de incorporar la investigación es imprescindible ampliar el tiempo y espacio en el que los estudiantes hagan o practiquen, situación que al menos declarativamente no se consideran como parte del currículo de las ciencias sociales de la FCPyS.

¹⁴ Usualmente los laboratorios son modalidades comunes en las ciencias naturales pero poco explorados en las ciencias sociales.

Se puede afirmar que es importante revalorar la investigación como una actividad que no es exclusiva de aquellos que se dedicarán a realizarla en círculos académicos o como parte del posgrado, la investigación como se ha venido diciendo es sustantiva para detonar procesos de pensamiento, desarrollo de capacidades y habilidades profesionales y cognitivas de múltiple y variada aplicación, a partir de una integración de las acciones que llevan a cabo los estudiantes.

En el siguiente capítulo se buscará ofrecer evidencia sobre la manera en cómo los estudiantes de las licenciaturas en ciencias sociales de la FCPyS al participar en proyectos de investigaciones formales y reales, aporta a su aprendizaje, que de otra forma se verían privados en desarrollar. Para ello se intentará recuperar las opiniones de los actores principales de este proceso; las y los estudiantes.

Capítulo 5

5. Los estudiantes universitarios ¿consumidores o productores de su/el conocimiento?

El propósito de este capítulo es aportar información empírica que permitan situar el valor que tiene el hecho de que estudiantes de licenciatura en ciencias sociales cuenten con experiencias dentro de proyectos de investigación, con ello lo que se busca es identificar por medio de un cuestionario cerrado, si desde la opinión de las y los estudiantes que han participado en proyectos de investigación del programa PAPITT, existen diferencias respecto del desarrollo de ciertas capacidades y habilidades (aprendizajes) como son las de manejo de información y datos o de interacción académica que, de acuerdo con la literatura, se pueden desarrollar en la participación dentro de proyectos de investigación. Como parte del estudio y con el fin de contar con un elemento de contraste se incluyó en la muestra un grupo de estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales que nunca han participado en proyectos de investigación dentro de este mismo proyecto.

Lo anterior implicará que aún y cuando el trabajo posee limitaciones naturales respecto del control de variables y la constitución de la muestra y los grupos, se pretende que aporte ciertos indicios que permita revalorar la trascendencia de la investigación en el pregrado con fines formativos de enseñanza y aprendizaje.

5.1 La “toma de conciencia” como evidencia del cambio conceptual en los estudiantes de pregrado

El aprendizaje a pesar de ser un proceso subjetivo ha sido evaluado objetivamente y en tanto es objetivo se manifiesta como externo al sujeto que aprende, derivado de este planteamiento coloca el reto sobre la validez de que un estudio como el que aquí se presenta, parta de preguntar directamente al sujeto de estudio (reduciéndolo a un planteamiento que se podría criticar como rústico) si aprendió o no.

Sin embargo, y a manera de nota metodológica es preciso apuntar que la elección del método de este estudio partió del reconocimiento de un fenómeno que tiene lugar y que exige un estudio científico, pero también y de manera muy poderosa de un compromiso ético por voltear a ver a quienes, como ya se ha dicho, son colocados como objetos de lo educativo antes que sus protagonistas o agentes. El dar este lugar a las y los estudiantes exige por tanto idear formas en la que ellas y ellos puedan señalar y dar a conocer su percepción sobre un tema que les ha sido tan vedado para opinar y que es su aprendizaje.

No obstante lo anterior y con el fin de preservar el rigor que un estudio con estas características debe poseer, es vital dar a conocer el fundamento que hace que la decisión tomada posea características de pertinencia metodológica y epistemológica y que se corresponda con las finalidades del presente estudio. De esta manera se parte de reconocer a las y los estudiantes del pregrado como la fuente principal de información en la medida que es por medio de su opinión que se puede acceder al valor que las y los estudiantes le dan a las experiencias de investigación que han tenido dentro de un programa que no fue diseñado para ello, pero que se atisba cumple una función formativa en tanto, desde la perspectiva de los estudiantes, detona el desarrollo de sus habilidades.

La metodología aquí utilizada, retoma elementos de dos propuestas de investigación; una metodológica y una de análisis de los procesos de aprendizaje. Así en la propuesta metodológica se encuentra la perspectiva fenomenográfica, mientras que en la perspectiva de análisis se tiene al cambio conceptual. Es justo decir que el estudio si bien no se inscribe totalmente en estos dos enfoques, sí encuentra puntos de coincidencia que permiten fortalecerlo. A continuación se hará una breve revisión de ambos enfoques no con la finalidad de ser exhaustivos sino de poner de relieve aquellos elementos que son coincidentes con este trabajo.

Respecto de la perspectiva fenomenográfica, esta se identifica como un enfoque metodológico que pone en el centro la experiencia de los estudiantes. De este modo este método como señala González (2014) consiste en hacer visibles desde la posición de los estudiantes la forma en cómo conciben y vivencian su propio aprendizaje, para ello el planteamiento metodológico se relaciona con la oralidad del estudiante quien a partir de ésta dispara un proceso cognitivo de reflexión en torno a las formas en cómo el propio

estudiante asume su aprendizaje. Este enfoque desarrollado por Marton y Saljo (1976) parte de un principio de diferenciación en el que el aprendizaje y su experiencia son vividos de manera distintas por cada sujeto, de ahí la recuperación que hace de lo fenomenológico pero centrándose en la relación que se establece entre el objeto y el sujeto de estudio.

A diferencia de este estudio el método o enfoque fenomenográfico implica un trabajo cualitativo iterativo que se centra en la oralidad de los estudiantes, con el fin de construir las categorías más adecuadas que permitan analizar su experiencia. Lo que este estudio sí comparte son los propósitos de rescatar, aunque por medio distintos, la valoración que el estudiante hace de su propio proceso de aprendizaje.

Además del método fenomenográfico, el estudio presenta coincidencia con los planteamientos del cambio conceptual en la medida que este planteamiento permite colocar la percepción del estudiante como un nivel que demuestra el proceso cognitivo del aprendizaje. La percepción del estudiante en un estudio de este tipo, que tiene pretensiones de ser exploratorio, se vuelve por tanto el núcleo donde se concentra la información. De esto se deriva que la percepción entendida aquí como “toma de conciencia” se reconoce como una forma específica de cambio conceptual.

El cambio conceptual de modelo “frío” que representaba la visión clásica de Striker y Possner (1992) y que se refleja en la transformación completa de la ecología conceptual del sujeto, es decir, de sus creencias, conocimientos y actitudes; ha avanzado hacia los modelos “calientes” del cambio conceptual en el que entran en juego, procesos de metacognición o toma de conciencia sobre las transformaciones del sujeto con lo cual se rompe la idea que este tipo de cambio se restringe únicamente al conocimiento declarativo o a un proceso de cambio del conocimiento erróneo al conocimiento veraz (Aparicio y Rodríguez, 2000).

Como teoría del aprendizaje el CC, ha tenido especial relevancia en la enseñanza de las ciencias naturales para la educación básica y la formación de docentes, sin embargo, la validez de sus planteamientos puede ser aplicado no sólo a estas poblaciones escolares, lo que se plantea es que esta teoría ayuda a comprender la importancia de los procesos

cognitivos en los estudiantes de pregrado en el ámbito de las ciencias sociales. Cabe destacar que el cambio conceptual puede ser aplicado en este ámbito en la medida que el conocimiento del hacer profesional, de sus procedimientos es también un contenido o dominio de las ciencias sociales, que permite a su vez incorporar a la investigación desde su visión de proceso didáctico y epistémico.

Considerando el párrafo anterior vale mencionar la importancia que para este estudio tiene el tomar en cuenta a las ideas previas que sobre su propia formación, proceso de aprendizaje y desarrollo de capacidades y habilidades específicas, tienen las y los estudiantes. El cambio conceptual pasa por una transformación a partir de una doble interacción entre sujetos cognoscentes, es decir la experiencia de investigación que tuvieron al participar con un investigador como becario, y los objetos cognitivos, que se entenderán como el tema o temas que constituyó el núcleo de su experiencia.

Este trabajo se enmarca, siguiendo los enfoques y planteamientos hasta aquí descritos, en un medio camino entre lo descriptivo y lo explicativo. Para ello se diseñó un cuestionario cerrado con dos versiones, que trata de capturar las opiniones y perspectivas de las y los estudiantes sobre su participación en proyectos de investigación a la vez de contrastar esta participación con los estudiantes que tienen como único espacio de formación dentro de la universidad a las aulas.

La utilidad de esta apartado previo ha sido la de dotar de sentido y pertinencia metodológica al trabajo empírico que se desarrollará en el resto de la presente investigación.

5.2 Metodología para la obtención de datos empíricos

Con el propósito de dotar de confiabilidad al estudio se diseñó un instrumento de recogida de datos en forma de cuestionario cerrado el cual fue validado mediante la técnica del jueceo de expertos y adaptado de tres cuestionarios aplicados en universidades estadounidenses y australianas. Con base en estos elementos se construyó el **“Cuestionario de Perspectivas Académicas y Profesionales en Estudiantes de Pregrado”**, del cual se generaron dos versiones equivalentes en algunos puntos pero

conservando la especificidad de las características de las dos poblaciones consultadas. Así se generó una primera versión dirigida a estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales que han participado como becarios PAPIIT y una segunda versión para estudiantes de la misma facultad que no han registrado la experiencia.

Sobre los cuestionarios en los que se basa el instrumento aquí aplicado, se destaca que en los tres casos estos forman partes de estudios sistemáticos de las universidades para conocer algunas variables que caracterizan o bien inciden en la experiencia de los estudiantes dentro de instituciones de educación superior de investigación (ver capítulo 3). A continuación se describen los cuestionarios base utilizados:

- Encuesta en universidad de investigación de la experiencia de los estudiantes: **SERU** (por sus siglas en inglés). Este instrumento fue diseñado por el Centro de Estudio en Educación Superior de la Universidad de Berkley, y ha sido aplicado por universidades como la Universidad del Norte de Carolina y los diferentes campus de la propia Universidad de California. El propósito de este cuestionario es conocer la opinión de los estudiantes de pregrado dentro de la universidad.

Para ello el instrumento cuenta con 36 reactivos formulados como escalas Likert de seis niveles, reactivos de opción múltiple y reactivos dicotómicos, además de un reactivo de tipo abierto en el que se les pregunta sobre cuál consideran que realistamente sería algo que su universidad pudiera hacer para mejorar su experiencia en el pregrado. Cabe mencionar que esta encuesta está administrada por un sistema informático que se adapta a las características de cada universidad.



After reading this important information, please select "Agree" at the bottom of this page and then "Next" to continue.

What is SERU? SERU stands for the Student Experience in the Research University survey (SERU). All degree-seeking undergraduates at the University of North Carolina-Chapel Hill have been asked to participate. The survey asks questions about you and your undergraduate experience at Carolina. Researchers and administrators from the University of North Carolina, the University of California campuses, and other research universities helped design the survey. The project is funded by the participants and is based at the Center for Studies in Higher Education at UC Berkeley. It is being administered by the UC Berkeley Office of Student Research and Campus Surveys.

INFORMED CONSENT for the SERU Project

Procedure: If you agree to take the SERU survey, you will be directed to an online questionnaire that should take 20 - 25 minutes to complete. The main purpose of this survey project is to gain a fuller understanding of the undergraduate experience at the University of North Carolina, so that Carolina can provide the best programs and services possible.

You will answer a core set of questions about yourself and your undergraduate experience, and will then be randomly assigned to answer one of three additional survey modules, one of which includes questions about mental health.

Prizes: Students who submit their survey will be automatically entered into daily drawings for \$5,000 in prizes, including iPads, gift cards and other incentives.

Accessibility: If you are using screen reading software (e.g., JAWS), please use table navigation. You are also encouraged to send a reply or call Steve Chatman at 510-642-2097 for confidential assistance.

Voluntary Participation & Benefit: Participation in this research is entirely voluntary, and your decision whether or not to participate will not affect your relationship with the University of North Carolina in any way. You may choose not to answer particular questions and still be eligible for prizes. You may withdraw at any time without penalty. While there may not be any direct benefit to you from participating, SERU results will help the University improve the undergraduate experience. The data may also be made available to researchers to promote research within the academic community on issues that can improve undergraduate education.

Protecting Your Privacy: Any information that is obtained in connection with this study and that can be identified with you will remain confidential and will be disclosed only with your permission or as required by law. By participating, you agree to allow Carolina to match your survey responses to official campus information crucial to answering important questions about the undergraduate experience. These data are:

Current class level	High school GPA
Term/year you first enrolled	Ethnicity
Credits earned	Date of birth
Cum GPA	ACT or SAT scores
Major	High school rank
Transfer status	Whether you are a Carolina athlete
Transfer credits	Financial Aid Status, including aid received
Sex	Membership in a Carolina Learning Community
Residency & Citizenship	

Study Staff: On the University of North Carolina campus, the survey is sponsored by Office of Institutional Research and Assessment (OIRA), and the principal investigator is Dr. Lynn Williford, Assistant Provost.

Asking Questions and Reporting Concerns: If you are visually impaired and would prefer to complete the survey over the phone, please contact the survey administrators at 510-642-2097. If you have other questions, please contact the survey coordinators at the University of North Carolina at SERU@unc.edu; or contact the UC Berkeley Office of Student Research, via Steve Chatman, at (510) 642-2097 or steve_chatman@berkeley.edu. In addition, if you have any questions or concerns about your rights as a research participant or the approval of this study, you may contact the University of North Carolina Office of Human Research Ethics at 919-966-3113. You may choose to save or print a copy of this consent form by using the print function of your browser.

Problems: Problems logging in? Please send us a message or call us at 510-642-2097.

By selecting "Agree" below I am providing my consent to this survey research and my electronic authorization for releasing educational records, as described above.

I understand and will participate.

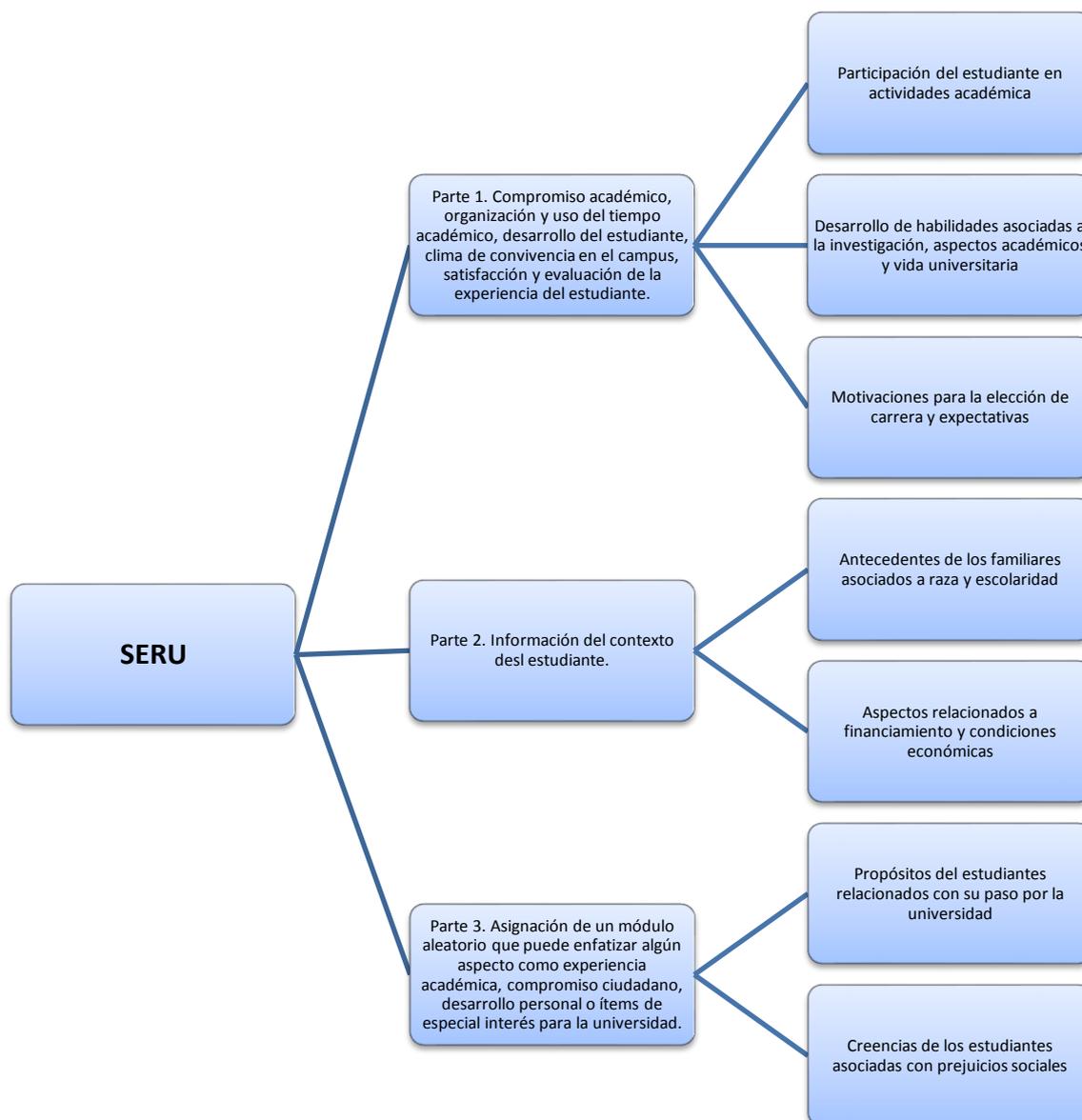
Agree

Disagree

Students Experience at Research University Survey. University of North Carolina, 2011. Disponible en http://oira.unc.edu/files/2013/04/seruuncsurvey_instrument2011.pdf

En relación con la estructura del instrumento, este tiene tres secciones principales, cada una de las cuales está dividida en una subsección, en el siguiente esquema se puede apreciar la forma en cómo está organizado el instrumento así como, en la medida de lo posible, las dimensiones en las que se agrupan las distintas variables que mide y que se retomaron para la construcción del cuestionario suministrado para este trabajo.

En cuanto a este instrumento y la forma en cómo se vincula con el cuestionario diseñado para este trabajo, se destaca que de los tres que se consultaron éste es del que se rescataron un mayor número de reactivos y variables constituyéndose como la base del instrumento diseñado para efectos de esta investigación.



Elaboración propia con base en el Students Experience at Research University Survey. UNC, 2011.

- Encuesta de estudiantes de posgrado: **SREQ** (por sus siglas en inglés). Este instrumento es aplicado por el Instituto para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Universidad de Sydney y está dirigido a los estudiantes de posgrado que realizan

actividades de investigación en la universidad. Su propósito es generar información sobre las experiencias de los estudiantes de posgrado con el fin de que la universidad instrumente acciones para la mejora de los servicios para los estudiantes.

2010 SURVEY OF HIGHER DEGREE RESEARCH STUDENTS

ITL
Institute for Teaching and Learning

- Use a blue/black pen or pencil, preferably 2B
- Erase mistakes fully
- Do not use red or felt tip pen
- Make no stray marks

Please MARK LIKE THIS: ○ ■ ○

This survey is part of the University's efforts to ensure it provides an education of the highest quality.

We greatly appreciate your co-operation in returning this survey. The survey's aim is to gather information about the experience of higher degree research students. This information will be used to improve services for current and future research students. The confidentiality of your responses is assured; you will not be identified in any reporting of the results of the survey. Results of the survey will be posted on the Institute for Teaching and Learning's web site, www.itl.usyd.edu.au. When you have completed the survey, please return it in the Reply Paid envelope provided.

The first part of the survey asks about your opinion of your research degree experience this year. To answer, please fill in the oval beside each statement that most accurately represents the extent to which you AGREE or DISAGREE with the statement. You may choose from a scale where (1) means that you STRONGLY DISAGREE with the statement and (5) means you STRONGLY AGREE.

	STRONGLY DISAGREE	DISAGREE	NEUTRAL	AGREE	STRONGLY AGREE
1. Supervision is available when I need it	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. I have access to a suitable working space	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. The department / school provides opportunities for social contact with other postgraduate students	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. My research has further developed my problem-solving skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. My supervisor(s) make(s) a real effort to understand difficulties I face	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. I have good access to the technical support I need	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Doing my research has helped to develop my written communication skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. I feel integrated into the department's / school's community	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. I have learned to develop my ideas and present them in my written work	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. I have access to a common room or a similar type of meeting place	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. As a result of my research, I have developed the ability to work collaboratively with other researchers	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. I am able to organise good access to necessary equipment	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. My supervisor(s) provide(s) me with additional information relevant to my topic	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. My research has sharpened my analytical skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. The department / school provides opportunities for me to become involved in the broader research culture	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. I feel that other postgraduate students in my department / school are supportive	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Doing my research has helped to develop my oral communication skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. I am given good guidance in topic selection and refinement	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. I have good access to computing facilities and services	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. I tend to feel isolated within this department / school	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Doing my research has developed my ability to plan my own work	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. My supervisor(s) provide(s) helpful feedback on my progress	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Interaction with other postgraduate students is actively encouraged in this department / school	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. A good seminar program for postgraduate students is provided	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. The research ambience in the department / school or faculty stimulates my work	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. I have received good guidance in my literature search	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. As a result of my research I feel confident about tackling unfamiliar problems	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. There is appropriate financial support for research activities	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. I feel that this department / school provides a supportive working environment	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. As a result of my research I have developed the ability to learn independently	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. I feel respected as a fellow researcher within my department / school	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. The school / department administration is effective in supporting my research	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. The university administration is effective in supporting my research	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. This year I was satisfied with the faculty's admission and enrolment processes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Overall, I am satisfied with the quality of the services and facilities	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Overall, I am satisfied with the quality of my supervision	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. I see my research as contributing in some way to "big picture" issues	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. I usually try to discuss with others new ideas I have in my research	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39. When I'm working on a research topic, I try to see in my own mind how all the ideas fit together	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40. Ideas that arise in my research often set me off on trains of thought of my own	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41. Often I find myself wondering whether the work I am doing here is really worthwhile	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42. It is important to me that my research is well integrated with existing knowledge and topics in the field	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43. I feel that I do not have sufficient control over the direction of my research	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44. Overall, I am satisfied with the quality of my research higher degree experience	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

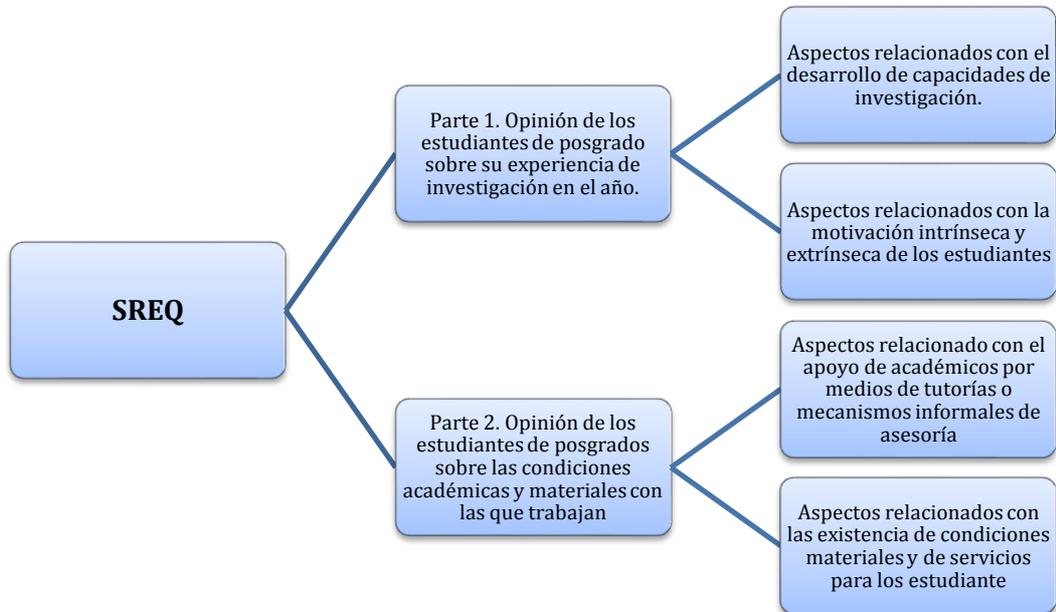
DO NOT WRITE IN THIS AREA.
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□

PLEASE TURN OVER THE PAGE

Imagen. Survey of Higher Degree Research Students. ITL-University of Sydney, 2010. Disponible en <http://www.itl.usyd.edu.au/sreq/about.cfm>

Las características técnicas del instrumento son las de una encuesta de opinión organizada en un cuestionario cerrado dividido en dos partes. En la primera parte se presentan 44 reactivos que presentan por reactivo una variables que está formulada en un solo enunciado para que los estudiantes marquen en una escala Likert de seis niveles, qué tan de acuerdo o en desacuerdo están con respecto a cada enunciado, los cuales se enfocan en dar cuenta de sus experiencias personales en investigación. En la segunda parte del instrumento, los estudiantes contestan 31 reactivos entre opción múltiple y preguntas abiertas relacionadas con las condiciones de apoyo académicos con la que los estudiantes cuentan.

Sin embargo lo que resalta más en este instrumento para efectos de la construcción tiene que ver con los reactivos relacionados con la opinión de los estudiantes respecto de lo que ellos valoran que ha redundado en su propio aprendizaje o desarrollo de habilidades y conocimientos de investigación, en ese sentido el cuestionario SREQ tuvo mayor valor para la conformación del cuestionario dirigido a becarios PAPIIT.



Elaboración propia con base en el Survey of Higher Degree Research Students. ITL-University of Sydney, 2010

- Cuestionario de la experiencia en el curso: **CEQ** (por sus siglas en inglés). Este cuestionario está diseñado al igual que el SREQ por el Instituto para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Universidad de Sydney y forma parte de la Encuesta de Estudiantes Graduados implementada anualmente por la agencia del gobierno encargada de dar seguimiento a los egresados de todas las universidades de este país (GCA por sus siglas en inglés).

Este cuestionario está dirigido a los egresados de las carreras universitarias de pregrado y es homólogo al instrumento para egresados de los estudios de posgrado. El cuestionario de egresados de pregrado se enfoca en generar información sobre la opinión en torno a la formación que los egresados consideran recibió en sus estudios universitario. Cabe resaltar que para el caso de la construcción del instrumento que se desarrolló para el presente trabajo, se encontró que este presenta muchas similitudes con los otros dos cuestionarios sin embargo en algunos casos se prefirió la redacción del ítem sobre los cuestionarios antecedentes. Por último se señala que esta encuesta se realiza de manera anual desde hace 20 años.

your course experience

Please tell us about your course experience. The term 'course' in the questions below refers to the major field(s) of education or program(s) of study that made up your qualification.

If you have completed a qualification with a single major field of education (for example, medicine, architecture, pharmacy, law or physiotherapy), write this major field of education in the box under the heading MAJOR FIELD ONE, and only use the left series of response boxes. Check that this major field of education is listed on the front of this survey form.

If you completed a qualification with more than one major field of education (for example, accounting and mathematics, or psychology and sociology), or a combined/double qualification (for example, arts/science or commerce/law), write one major field of education in the box under the heading MAJOR FIELD ONE, a second major field of education in the box under the heading MAJOR FIELD TWO, and use both series of response boxes. Check that these major fields of education are listed on the front of this survey form.

	MAJOR FIELD ONE					MAJOR FIELD TWO				
	strongly disagree	disagree	neither agree nor disagree	agree	strongly agree	strongly disagree	disagree	neither agree nor disagree	agree	strongly agree
The staff put a lot of time into commenting on my work	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The teaching staff normally gave me helpful feedback on how I was going	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The course helped me develop my ability to work as a team member	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
It was always easy to know the standard of work expected	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The teaching staff of this course motivated me to do my best work	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The course provided me with a broad overview of my field of knowledge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The course sharpened my analytic skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
My lecturers were extremely good at explaining things	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The teaching staff worked hard to make their subjects interesting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The course developed my confidence to investigate new ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The course developed my problem-solving skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The staff made a real effort to understand difficulties I might be having with my work	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I usually had a clear idea of where I was going and what was expected of me in this course	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
University stimulated my enthusiasm for further learning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The course improved my skills in written communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I learned to apply principles from this course to new situations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
It was often hard to discover what was expected of me in this course	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I consider what I learned valuable for my future	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As a result of my course, I feel confident about tackling unfamiliar problems	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
My course helped me to develop the ability to plan my own work	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The staff made it clear right from the start what they expected from students	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
My university experience encouraged me to value perspectives other than my own	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Overall, I was satisfied with the quality of this course	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

What were the best aspects of your course?

What aspects of your course were most in need of improvement?

OFFICE USE ONLY

000001 (ABCEP) 000002 (ABCEC) Industry (ANZSCO) 000003 (ANCO) 000004 (ANZSCO)

Imagen. Course Experience Questionnaire. ITL-University of Sydney-GCA, 2010. Disponible en <https://www.itl.usyd.edu.au/ceq/about.htm>

Respecto de la estructura se destaca que al igual que los dos cuestionarios anteriores, ésta se organiza como un cuestionario cerrado con una escala Likert de cinco niveles, en las que el encuestado responde qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con cada reactivo y variables presentado como enunciado afirmativo. Este cuestionario es un instrumento breve que no está seccionado y en

el que es posible identificar, en consistencia con los otros instrumentos aquí analizados, diferentes reactivos que buscan dar cuenta de la opinión de los egresados sobre la valoración que ellos mismos hacen sobre su propio proceso de aprendizaje, en el cual se incluye el desarrollo de capacidades y habilidades de investigación, así como factores asociados a las condiciones y prestación de servicios que los egresados tuvieron en sus universidades.

Por último se considera un espacio de dos preguntas abiertas para que los encuestados respondan libremente sobre los aspectos que consideran más positivos en sus estudios y cuáles consideran son necesarios mejorarse.

5.2.1 Cuestionario de Perspectivas Académicas y Profesionales en Estudiantes de Pregrado (CPAPEP)

En relación con el instrumento diseñado éste consistió, como ya se señaló, en un cuestionario cerrado que se basó en tres instrumentos tipo encuesta dirigidos a los estudiantes de pregrado, posgrado y egresados administrados por la Universidad de Norte de Carolina con el diseño de la Universidad de California en Berkley (SERU) y la Universidad de Sydney, a través del Instituto para la Enseñanza y el Aprendizaje (SREQ y CEQ). Con base en estos instrumentos se realizó el análisis de los reactivos y variables que se consideró se alineaban mejor a los propósitos de este trabajo. Una vez identificados los reactivos y las variables de cada reactivo que eran susceptibles de incorporarse al instrumento, se llevó a cabo un proceso de traducción y retro-traducción con el fin de asegurar la validez del cuestionario administrado.

Sobre el proceso de traducción y retro-traducción este consiste en hacer una primera traducción del instrumento a fin de observar la correspondencia entre los constructos conceptuales que integran los diferentes ítems y analizar la correspondencia entre los constructos en el idioma original y el idioma al que se traduce; lo anterior permite tomar decisiones respecto a la re-elaboración de los reactivos con el fin de asegurar la pertinencia cultural del instrumento. Una vez realizado este procedimiento se lleva a cabo un segundo paso que consiste en tomar el cuestionario traducido y volver a traducir a su idioma original, lo anterior con el propósito de comparar ambas versiones y valorar que

no se haya perdido o diluido ninguna cualidad técnica que esté presente en el instrumento original, en el caso positivo se deben realizar los ajustes necesarios a fin de cumplir con la pertinencia cultural o adaptación transcultural y la pertinencia técnica de correspondencia entre el reactivo y las variables que se pretenda mida (Lepos, Campos, Andrés y Coggon, 2010).

Una vez que se identificaron y validó la traducción de los reactivos provenientes de los instrumentos base, se procedió a valorar su pertinencia para hacer los ajustes necesarios que aseguraran lo que en la literatura se identifica como la “adaptación transcultural” del instrumento. Posterior a ello se generó una matriz con el fin de cazar los reactivos y las variables seleccionadas con las dimensiones y propósitos del estudio. Dentro de este proceso se identificó, en correspondencia con las muestras, la necesidad de generar dos versiones del mismo instrumento con el propósito apuntado hacia el análisis de la información. De esta manera la versión “A” se dirigió a estudiantes o egresados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM con alguna experiencia en el PAPIIT, mientras que la versión “B” se enfocó a estudiantes de la misma facultad que no hubieran participado en ningún proyecto PAPIIT o de investigación en algún instituto o centro.

A continuación se muestra la matriz de selección de reactivos y variables de los instrumentos SERU, SREQ y CER que se incorporaron en el Cuestionario de Perspectivas Académicas y Profesionales en Estudiantes de Pregrado (CPAPEP) en ambas o en una sola versión (ver anexos 1 y 2):

Constructos asociados en el CPAPEP	Número de reactivos y variables asociados		
	SERU	SREQ	CER
Participación del estudiante en actividades académicas dentro de los cursos regulares	3 (18)		
Capacidades de investigación y/o de creación asociadas a su trayectoria formativa dentro de la carrera	3 (33)		
Capacidades de investigación y/o de creación asociadas a su	2 (24)	16 (16)	

participación en proyectos de investigación			
Proyección de su actividad profesional y motivaciones (intrínseca y extrínseca)	2 (14)		
Comprensión asociada a su campo de formación profesional	2 (17)		5 (5)

Cuadro Elaboración propia.

Se destaca en este instrumento la inclusión de variables asociadas al desarrollo de habilidades y capacidades relacionadas con los procesos de investigación, de esta forma se encuentran como parte del cuestionario preguntas asociadas al desarrollo de capacidades de búsqueda y organización de información; análisis de datos; uso de herramientas de procesamiento de información cualitativa y cuantitativa; incorporación de nuevas ideas y construcción de argumentos; entre otras habilidades identificadas en el capítulo tres como aprendizaje que se desarrolla en la participación en proyecto de investigación.

Además de los reactivos y variables que se obtuvieron de los instrumentos base y con el fin de agregar pertinencia, suficiencia y precisión al cuestionario para atender las dimensiones y propósitos del estudio, se incluyeron otros reactivos y variables de orden sociodemográficas y de contexto. En el caso de los becarios se agregó un combo de preguntas específicas relacionadas con su valoración sobre su participación en el PAPIIT, mientras que para el caso de los estudiantes de la FCPyS que no han participado en el PAPIIT se agregaron dos preguntas para conocer su conocimiento sobre el programa PAPIIT en términos de conocimiento de las formas de participar e interés en participar.

Finalmente se obtuvo un cuestionario validado por jueceo que para la versión A se incorporaron 24 reactivos y la versión B se integró de 25 reactivos. En el caso de la versión A se aplicaron vía electrónica por medio de la aplicación de Google Formularios, a los estudiantes y egresados de la FCPyS que cumplieran con el requisito de ser o haber sido al menos durante seis meses becarios del programa PAPIIT, con el fin de garantizar el número suficiente de cuestionarios contestados definido en la muestra, el cuestionario en formato electrónico se mantuvo abierto a partir de mayo de 2015 hasta enero de 2016. Mientras que para la versión B del instrumento su aplicación fue de manera presencial en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales a sus estudiantes que cumplieran el requisito

de nunca haber sido becarios del Programa PAPIIT, el levantamiento de la información para este cuestionario se realizó en dos sesiones consecutivas realizadas en abril de 2015, en el turno matutino y vespertino; la aplicación de los cuestionarios se hizo en un formato impreso.

5.2.3 Diseño de las muestras

Para la aplicación de los cuestionarios se determinó la conformación de dos grupos con características compartidas e independientes, para el caso del grupo que no tiene experiencia como becarios PAPIIT este fungió el rol de grupo control, mientras que el grupo con experiencia PAPIIT asumió el rol de grupo experimental. En ambos casos, dado que no se pudo asegurar las características de representatividad y aleatoriedad para la determinación de las muestras, estas se conformaron como no probabilísticas a partir del cual se definieron dos grupos de 50 participantes cada uno (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Es importante mencionar que para el caso de la conformación del grupo de becarios PAPIIT, se requirió acceso a las bases de datos por medio de solicitud pública de información, a partir de ella se obtuvo información resguardada por la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA) sobre los estudiantes de la FCPyS que participaron en proyecto PAPIIT para el bienio 2012 – 2013. La razón por la cual se solicitó esta información se debió a dos razones, la primera de ellas es porque, de acuerdo con la propia DGAPA, los registros de becarios sólo existen a partir de 2012 ya que antes esta información era administrada por las propias entidades académicas, además de que la información no estaba vinculada con la carrera del estudiante. Por otro lado la solicitud se realizó en el año 2014 por lo que la solicitud incluyó solamente el año antecedente del 2013 para tener registros completos.

Sobre el número total de registros estos fueron 292, así la información obtenida consistió en el nombre del estudiante, la entidad académica donde se desempeñaba como becario, el académico y el proyecto con el que participa. Dado que la información de contacto de los becarios corresponde a datos personales, como segunda tarea se contactó con los académicos que aparecieron en los registros, es clave señalar que no se pudo ubicar a

todos los académicos, sin embargo en los casos que sí fue posible, se solicitó facilitaran información de contacto con sus becarios. Debido a que este proceso se llevó hasta el año 2015 muchos de los académicos habían perdido contacto con sus, en su mayoría, ex becarios aun así se obtuvo un número cercano a los 70 registros de estudiantes a los cuales se les envió un correo invitándolos a contestar el instrumento, de los cuales, al cierre del instrumento se determinó alcanzar la meta de 50 cuestionarios contestados. Paralelamente a la definición de esta meta se inició la aplicación de cuestionarios al grupo de estudiantes no becarios con el fin de obtener dos grupos con una conformación similar con el propósito de realizar la comparación.

De manera anexa (anexo 2) se muestran los registros de becarios suministrados por la unidad de enlace de transparencia de la UNAM mediante solicitud F-9446. Cabe resaltar que en muchos de los casos varios estudiantes participaron de un mismo proyecto, por otro lado los registros suministrados sólo dieron cuenta de estudiantes de la FCPyS sin especificar su carrera de origen, situación que se subsanó en el propio instrumento.

5.3 Análisis de los resultados

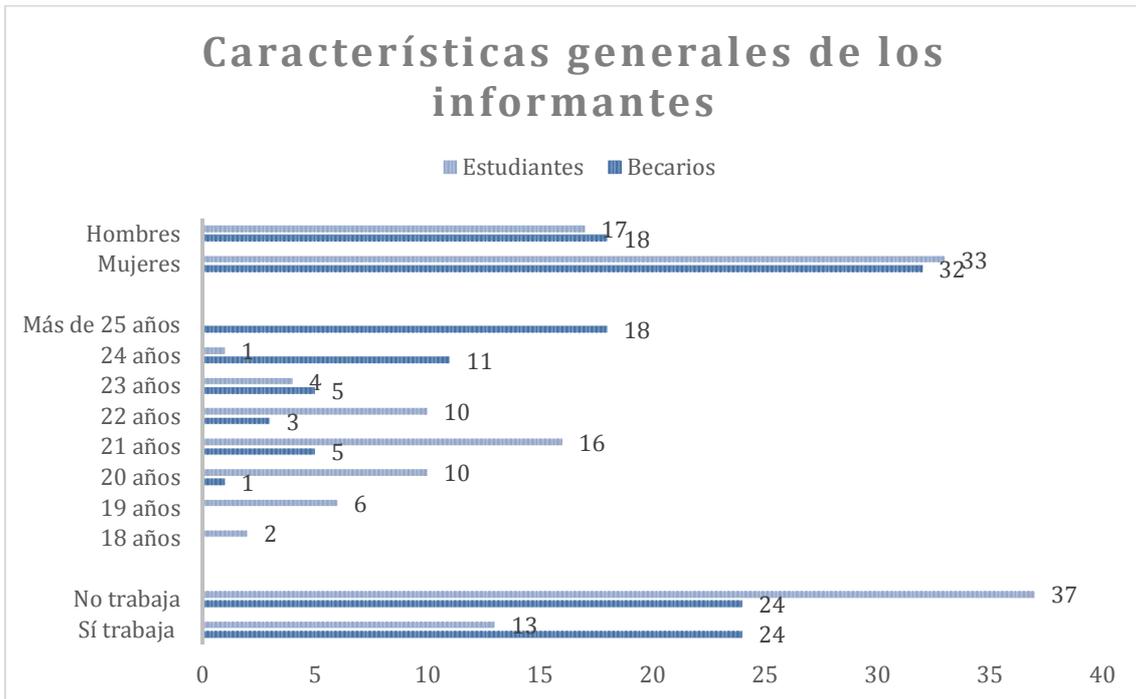
A continuación se presentan los principales resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de los cuestionarios. Cabe aclarar que debido a las características de construcción de las muestras el tipo de pruebas estadísticas fue del tipo no paramétrico para el caso de los análisis de comparación de grupos, mientras que para el caso de la caracterización de ambos grupos se utilizó estadística descriptiva.

Los resultados se presentan en función de la caracterización del grupo y las dimensiones a partir de las cuales se agruparon los reactivos y las variables.

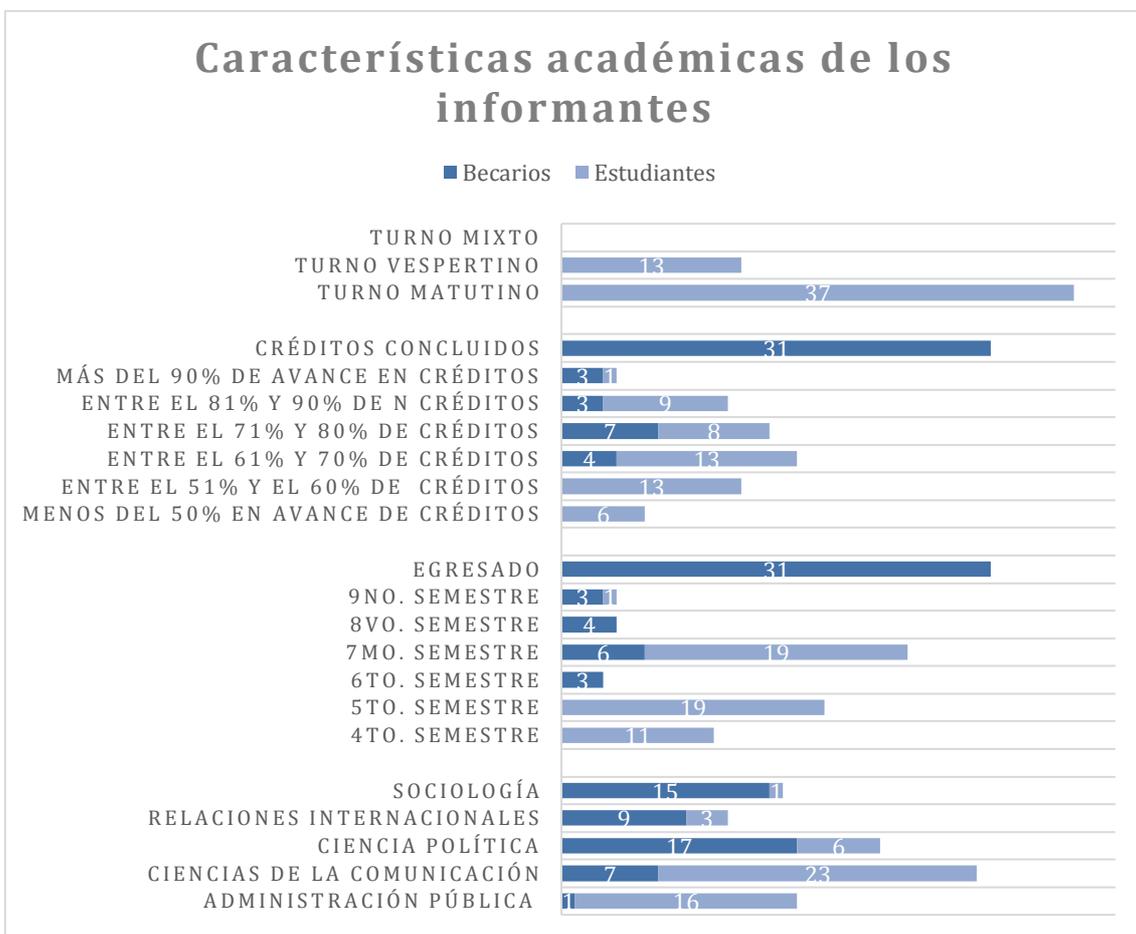
5.3.1 Características generales de los grupos

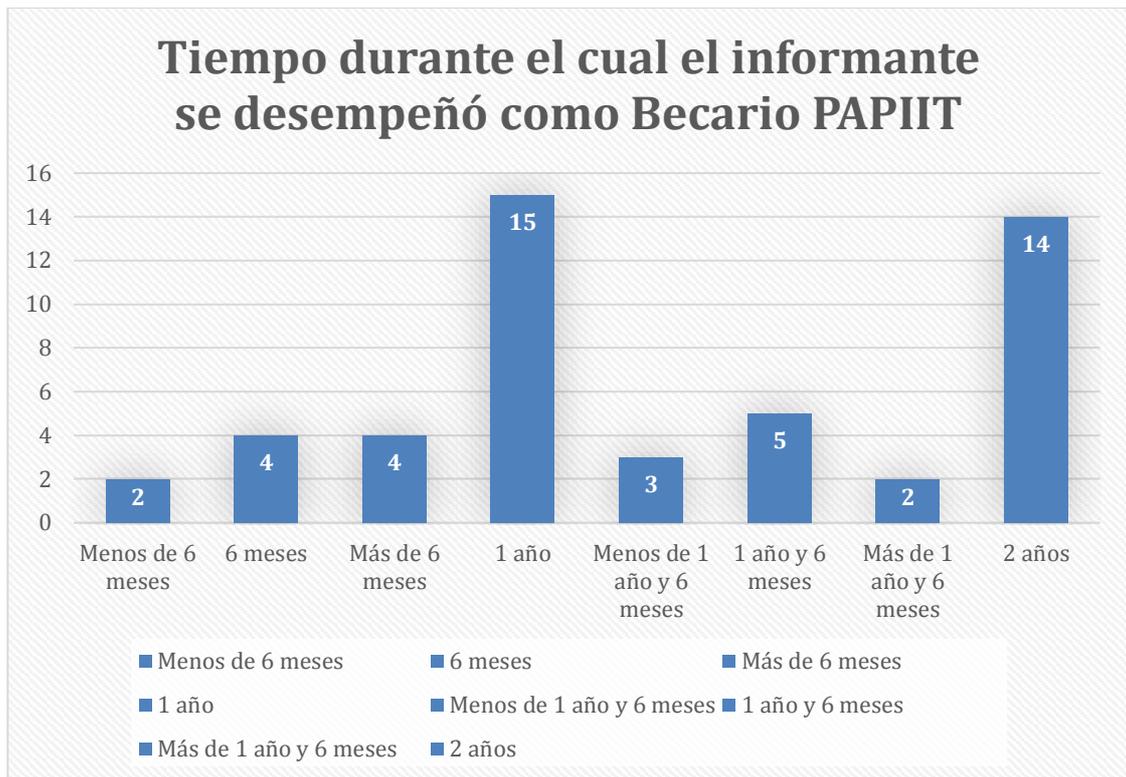
En ambos grupos el número de casos estuvo conformado por dos grupos de 49 y 50 sujetos dando un total de 99 informantes, los cuales contestaron una de las versiones del instrumento; 50 sujetos con versión A con participación en PAPIIT y 50 sujetos con versión B sin participación en PAPIIT, en los siguientes gráficos se muestran algunos detalles de tipo sociodemográficos y académicos con los que se conformó la muestra, en

el caso de los “becarios PAPIIT” se muestra además, la Unidad Académica de adscripción así como el tiempo promedio durante el que participaron como becarios.

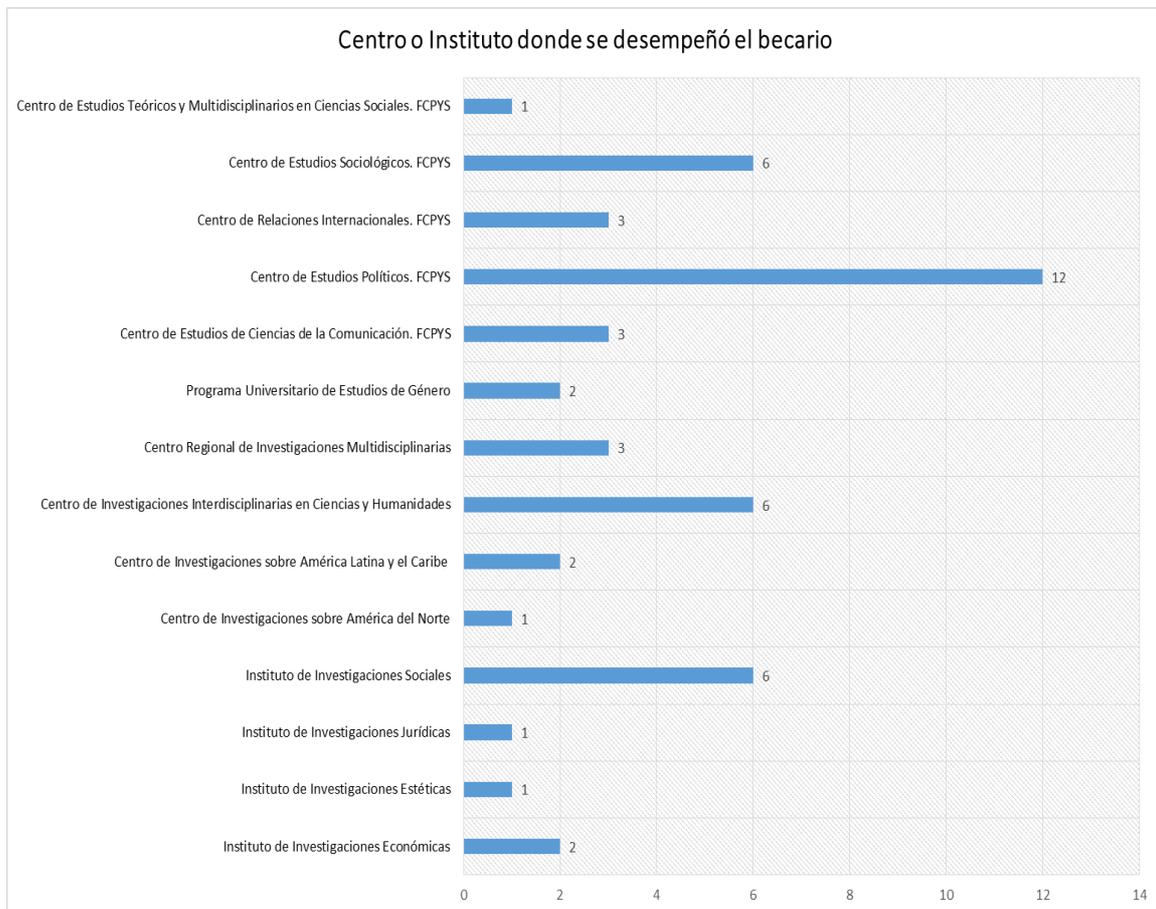


Elaboración propia con base en datos del cuestionario





Elaboración propia con base en datos del cuestionario



Elaboración propia con base en datos del cuestionario

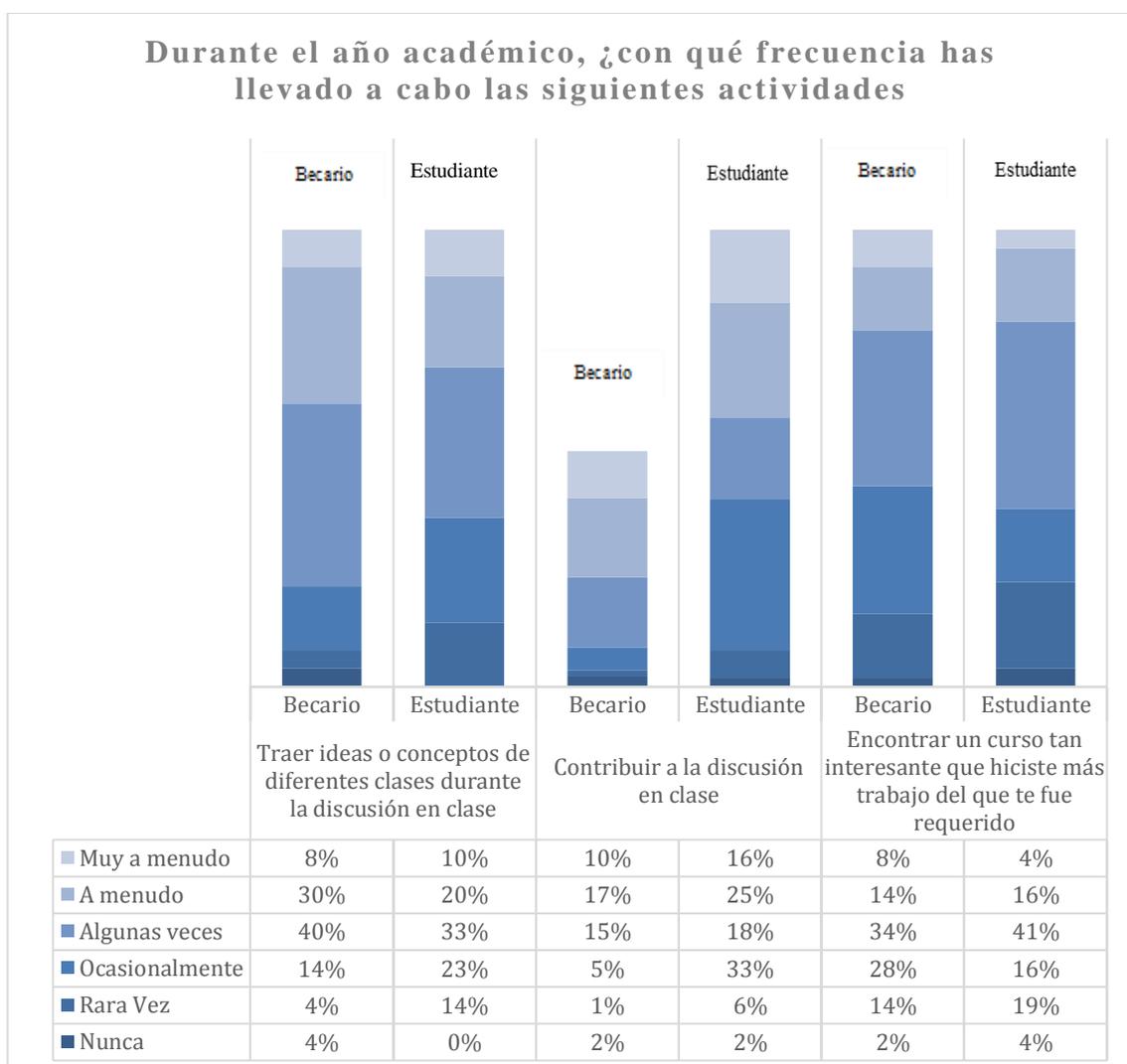
A partir de estos primeros datos se puede destacar la conformación de los dos grupos encuestados, así mientras que el grupo de los “becarios” se observa que estos tienen una edad más alta, el grupo de los “estudiantes” tiene una conformación etaria menor, es importante tomar en cuenta este dato ya que se podría pensar que al momento de contestar el grupo de mayor edad lo hace con referentes y una experiencia distinta al grupo de menor edad, sin embargo se parte que los integrantes de ambos grupos son capaces de generar un juicio respecto a los asuntos o temas abordado en el instrumento.

Por otro lado se observa que la mayoría de los becarios (39) a los que se les aplicó el instrumento cuentan con una experiencia mínima de 1 año desempeñando ese trabajo lo cual permite suponer que cuentan con mayores elementos de información a partir del cual llevaron a cabo sus juicios, esto podrá comprobarse en los reactivos asociados a la valoración de la experiencia así como a las ganancias obtenidas a partir de su participación. Se destaca que en su gran mayoría los estudiantes que participaron como becarios y que respondieron el instrumento, se desempeñaron en las unidades académicas de investigación de la propia facultad lo cual puede indicar que existe participación de los becarios en el trabajo de investigación esta se concentra en el mismo espacio académico donde se forman existiendo poca vinculación con los institutos y centros que no dependen de una facultad o escuela.

5.3.2 Características generales de la participación de los estudiantes dentro de los cursos regulares de pregrado

Siguiendo con la caracterización de los grupos considerados para el estudio, a continuación se muestran los resultados de los reactivos asociados al constructo “Participación del estudiante en actividades académicas dentro de los cursos regulares”, para este constructo los resultados se presentarán en forma de frecuencias y modas. Debido a que existen diferencias entre la edad y presencia de los estudiantes y becarios en relación con su participación académica, es importante tomar en cuenta que mientras que en el caso de los estudiantes las respuestas están asociadas a su situación presente, en el caso de los becarios sus respuestas están referenciadas a su último año académico que cursaron.

En la siguiente gráfica se observan tres formas de participación dentro de la clase, de ahí lo que se desprende es que tanto becarios como estudiantes se colocan en los valores medios (“A menudo” a “Algunas veces”) en lo que hace su participación sobre “Traer ideas y conceptos de diferentes clases durante la discusión en clase” y “Contribuir a la clase”, destacan los valores en relación con el elemento “Encontrar un curso tan interesante que hiciste más trabajo del que te fue requerido”, en donde a diferencia de los otros porcentajes de respuesta de estudiantes aquí sólo el 4% de los estudiantes refirió que esta situación se presentó “Muy a menudo” y aumentado las respuestas de “Rara vez”, colocando la tendencia de respuestas en la parte baja de la tabla (“Algunas veces” a “Rara vez”).



Elaboración propia con base en datos del cuestionario

De manera complementaria se le preguntó a ambos grupos en qué medida cumplen con actividades relacionadas con su trabajo académico tanto en términos de cumplimiento de

lecturas como de asistencia y de labores escolares. En la siguiente tabla se muestran los resultados para los reactivos asociados. La importancia de estos datos reside en que permite acercarse a tener una idea de la forma en cómo los estudiantes perciben que llevan a cabo las actividades habituales que implica el ser estudiante y que, a partir de lo aquí presentados, se puede decir que tanto en el caso de becarios como estudiantes existe una percepción positiva del trabajo que realizan la cual es ligeramente mejor en el caso de los becarios PAPIIT.

	Asistir a clase sin haber hecho las lecturas asignadas		Faltado a clase		Aumentado tu desempeño a partir de la exigencia de un académico		Revisar de manera exhaustiva tus trabajos antes de entregarlos		Solicitar ayuda académica del profesor cuando la has necesitado	
	Becario	Estudiante	Becario	Estudiante	Becario	Estudiante	Becario	Estudiante	Becario	Estudiante
Nunca	8%	6%	30%	4%	6%	6%	4%	0%	4%	6%
Rara Vez	52%	24%	30%	50%	21%	10%	19%	2%	23%	14%
Ocasionalmente	33%	32%	33%	26%	38%	6%	19%	12%	29%	20%
Algunas veces	0%	32%	0%	16%	0%	20%	0%	26%	0%	20%
A menudo	2%	4%	3%	4%	25%	45%	38%	36%	35%	28%
Muy a menudo	4%	2%	3%	0%	10%	12%	21%	24%	8%	12%

Elaboración propia con base en datos del cuestionario¹⁵

Se destaca un dato que permite poner en perspectiva el desempeño de los informantes respecto al cumplimiento de lecturas asignada en clase, así lo que se observa es que mientras que de los “becarios PAPIIT” 39 de ellos dicen haber cumplido entre el 71% y 100% de sus lecturas, el número de estudiantes que dicen cumplir con estos mismos porcentajes de entre el 71% y 100% es de sólo 18 informantes, muy menor a los perfiles de los becarios, lo cual permitiría inferir que el perfil de estudiante influye entre quienes sí pueden acceder al PAPIIT como becario y quienes no lo hacen o pueden hacer.

¹⁵ Para la estimación de estos porcentajes se tomó como 100% el número total de los que contestaron cada reactivo, que en algunos casos fue menor al tamaño del grupo (50 sujetos) sin embargo no se consideró hacer la ponderación sobre el tamaño de la muestra debido a que los valores perdidos fueron mínimos.

5.3.3 Desarrollo de capacidades de investigación y/o de creación asociadas a la trayectoria formativa de estudiantes de pregrado dentro de los cursos regulares

En este apartado se destacan dos dimensiones relacionadas con la participación de los becarios y estudiantes en sus asignaturas correspondientes a su plan de estudios; en los apartados anteriores se analizó la forma en cómo los informantes perciben su participación en términos de cumplimiento, mientras que en este apartado se explora, desde su opinión, el tipo de actividades académicas en las que han participado así como acciones específicas que tienen que ver con el desarrollo de habilidades y capacidades de investigación en los términos que lo refieren Healy y Jenkins (2009).

A partir de la gráfica que se presenta abajo se puede decir que en su mayoría los estudiantes que respondieron este reactivo dicen que no han llevado a cabo actividades de investigación, contrariamente este mismo grupo dice haber llevado cuando menos un curso de metodología de la investigación, dato que contrasta con el número de becarios que contestaron en este mismo sentido el cual sólo es del 10%.

También se destaca el número de estudiantes que dice haber realizado “un proyecto de investigación, actividad creativa o un artículo académico” el cual fue del 68%, porcentaje que es mayor al 20% de becarios que dijeron haberlo hecho como estudiante. Cabe señalar que en esta opción no existe una desagregación de la opción por lo que la lógica de respuesta en el caso de los estudiantes pudo obedecer a diferentes entendimientos sobre la opción o bien a actividades que se realizan dentro del salón de clases pero que no tienen trascendencia fuera de ella, a diferencia de lo que estas mismas actividades se supondría asumen como parte de un proyecto de investigación formal del PAPIIT.



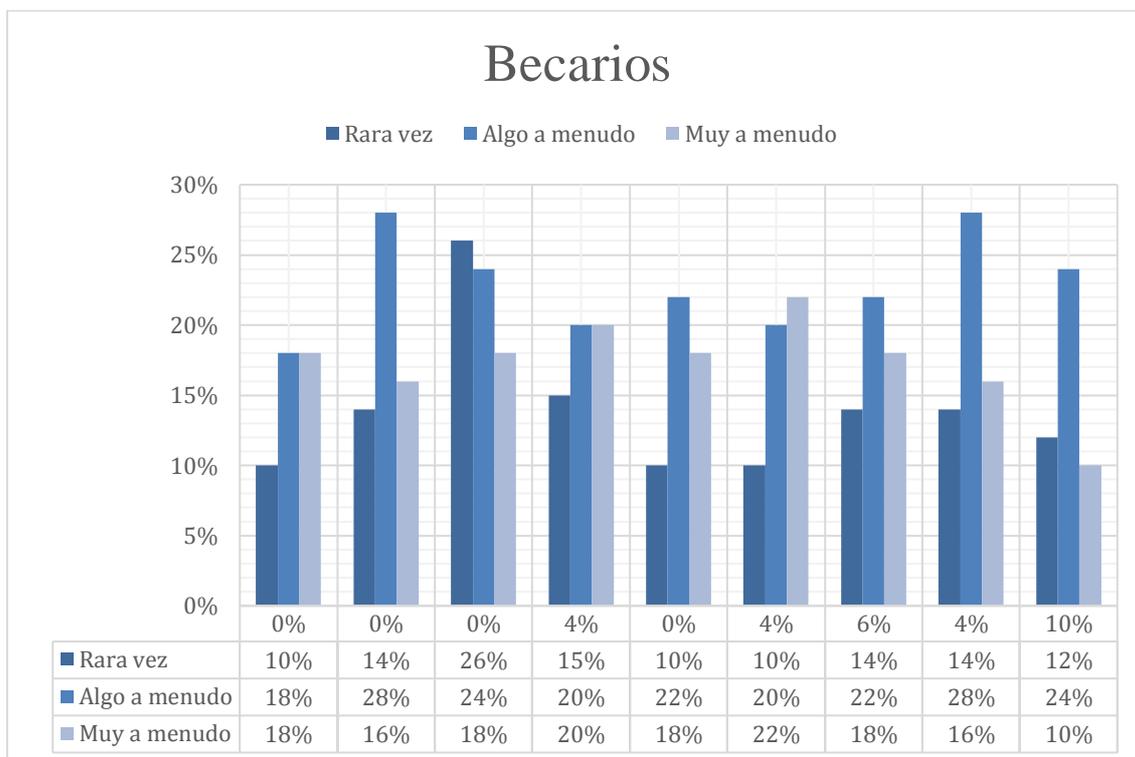
Elaboración propia con base en datos del cuestionario

En relación con el tipo de actividades que tanto estudiantes como becarios han realizado se preguntó a ambos grupos con qué frecuencia han llevado a cabo como parte de sus cursos regulares las siguientes actividades, mismas tiene que ver con el desarrollo de capacidades de investigación, creación y aprendizaje, en términos brutos los resultados arrojados denotan porcentajes bajos en términos de frecuencia y presencia de estas actividades como parte del currículo de licenciatura. Así, las actividades que se mencionaron en el reactivo fueron:

1. Reconocer o recordar hechos específicos, términos y conceptos.
2. Explicar métodos, ideas o conceptos y utilizarlos para resolver problemas.
3. Analizar el material de estudio en sus partes componentes o argumentos en los supuestos para ver la base de los diferentes resultados y conclusiones.

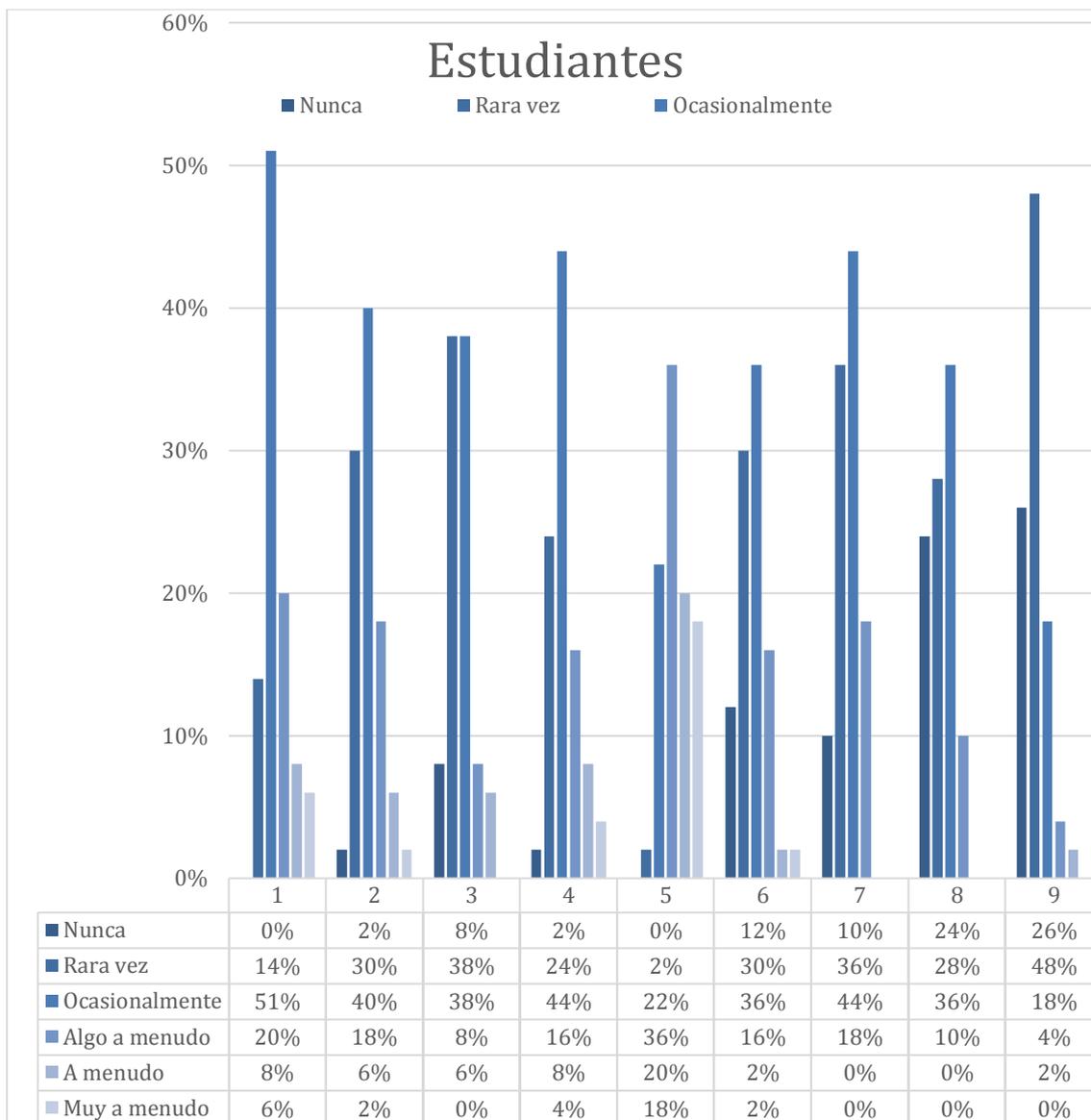
4. Juzgar el valor de la información, las ideas, acciones y conclusiones sobre la base de la solidez de las fuentes, métodos y razonamientos.
5. Usar hechos y ejemplos para apoyar su punto de vista.
6. Incorporar ideas o conceptos de diferentes cursos en la elaboración de tus trabajos.
7. Examinar cómo otros han acumulado e interpretado los datos y evaluaron la solidez de sus conclusiones.
8. Reconsiderar tu posición sobre un tema después de evaluar los argumentos de los demás.
9. Crear o generar nuevas ideas, productos o formas de entender.

De lo aquí reportado se desprende que en el caso de los becarios el porcentaje de respuesta que se sitúan entre las opciones “A menudo” y “Muy a menudo” es mayor al número de estudiantes que se sitúan en estas opciones, aun así los porcentajes en ambos casos que se sitúan en estas opciones es apenas de entre el 10% y el 28% para los becarios, y el 0% y el 20% para estudiante.



Elaboración propia con base en datos del cuestionario¹⁶

¹⁶ En esta gráfica sólo se consignan las frecuencias que en el conjunto de las respuestas tuvieron mayor peso por lo que se excluyeron las opciones: ocasionalmente y a menudo.



Elaboración propia con base en datos del cuestionario

5.3.4 Desarrollo de capacidades de investigación y/o de creación asociadas a la participación de los estudiantes de pregrado en proyectos de investigación y de los estudiantes en la licenciatura (Becarios PAPIIT y estudiantes de la FCPyS)

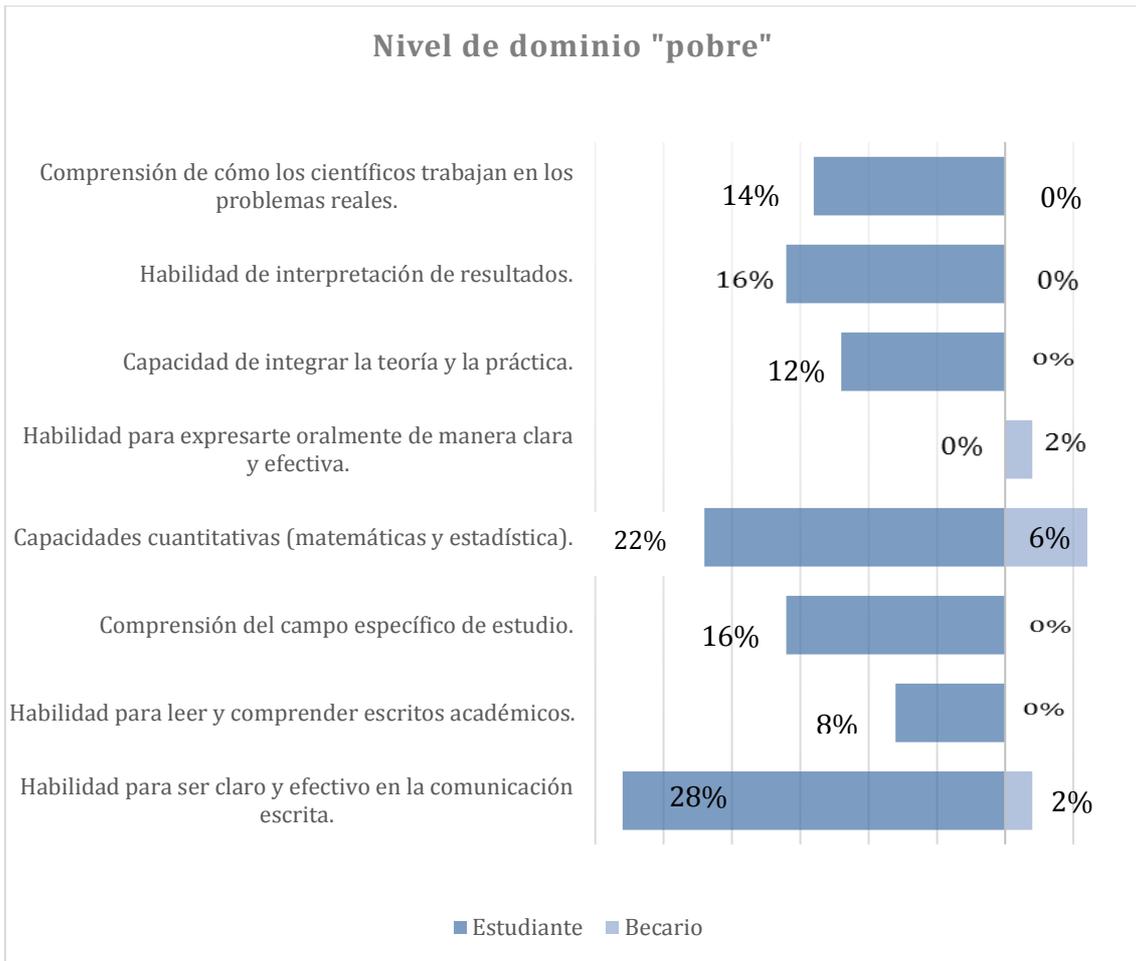
En este apartado se presentan los resultados que los becarios y estudiantes presentaron a la pregunta sobre el tipo de actividades que creen haber desarrollado como parte de su formación; en ambos casos para la construcción del reactivo se siguió una lógica de *ex ante* y *post facto* que para los becarios consistió en que identificaran el tipo de capacidades que consideraban poseer como estudiantes y cómo estas mismas capacidades se vieron afectadas como becarios, mientras que para los estudiantes se les preguntó cuál

creían que era el nivel de desarrollo de estas mismas capacidades cuando entraron a la carrera y en el momento en que se aplicó el cuestionario.

En ambos casos se utilizó el mismo tipo de reactivo el cual se diseñó bajo una escala Likert de seis niveles, en donde el nivel más bajo es “Muy pobre” y el nivel más alto “Excelente”, en total el reactivo se compuso de 19 variables las cuales se rescataron del instrumento SERU. En cuanto a la selección de variables se buscó que estas guardaran relación con las capacidades y habilidades de investigación identificadas en la literatura; así se encuentra que las variables que componen el reactivo tiene que ver con capacidades como desarrollo de pensamiento crítico, *expertis* en el uso de la información, desarrollo de capacidades técnicas de procesamiento de información y análisis, habilidades de comunicación y articulación de los conocimientos así como comprensión del campo de estudios.

A partir de los resultados reportados por los becarios se puede decir que existe un efecto positivo en el desarrollo de capacidades, de esta manera en todas las variables se aprecia un avance entre el nivel de dominio que los becarios dijeron poseer como estudiantes que como becarios, asimismo tanto en la contrastación que se hace al interior de este grupo en los dos momentos seleccionados como la comparación con el grupo de estudiantes, existen avances consistentes que tienden hacia un dominio bueno a excelente.

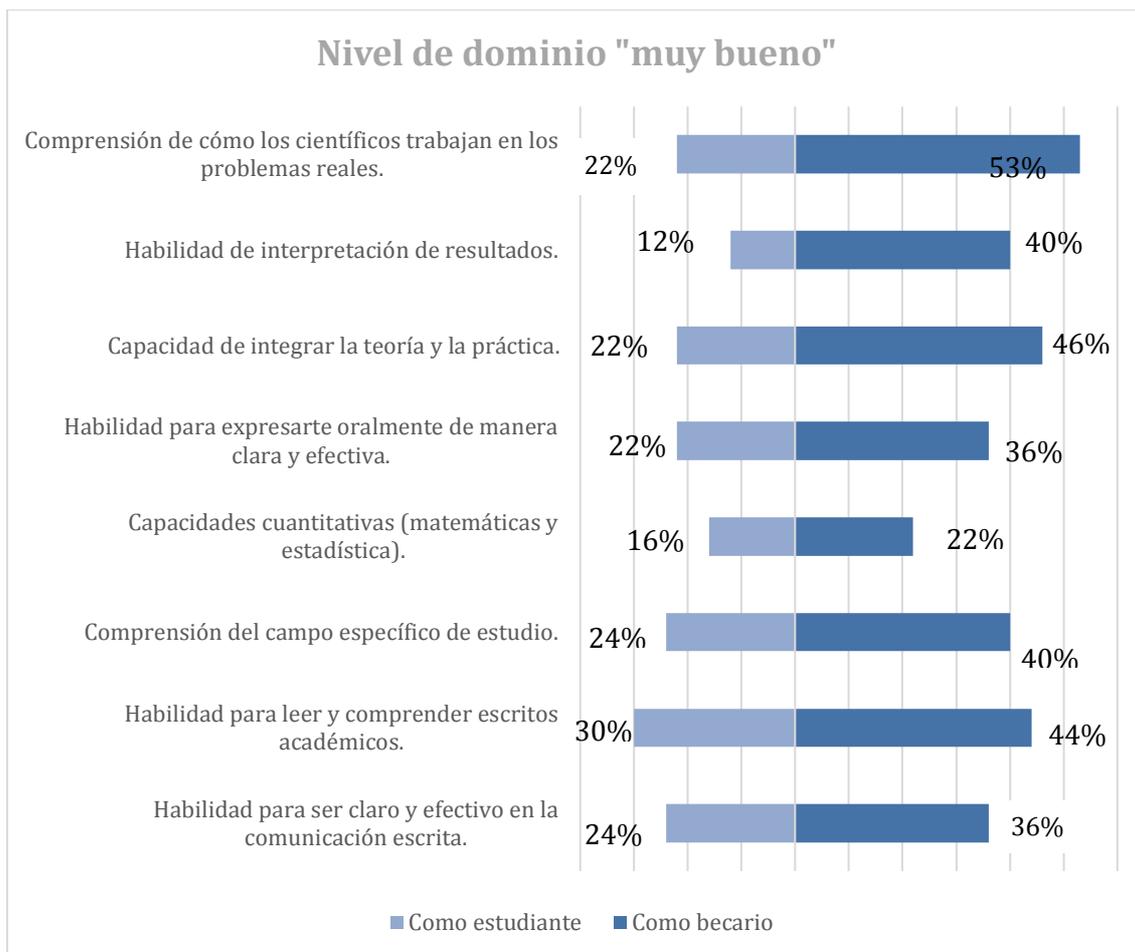
En las siguientes gráficas se muestran los resultados expresados en porcentajes que los becarios dijeron haber registrado como estudiante y el avance que tuvieron al participar como becario PAPIIT.



Elaboración propia con base en datos del cuestionario



Elaboración propia con base en datos del cuestionario



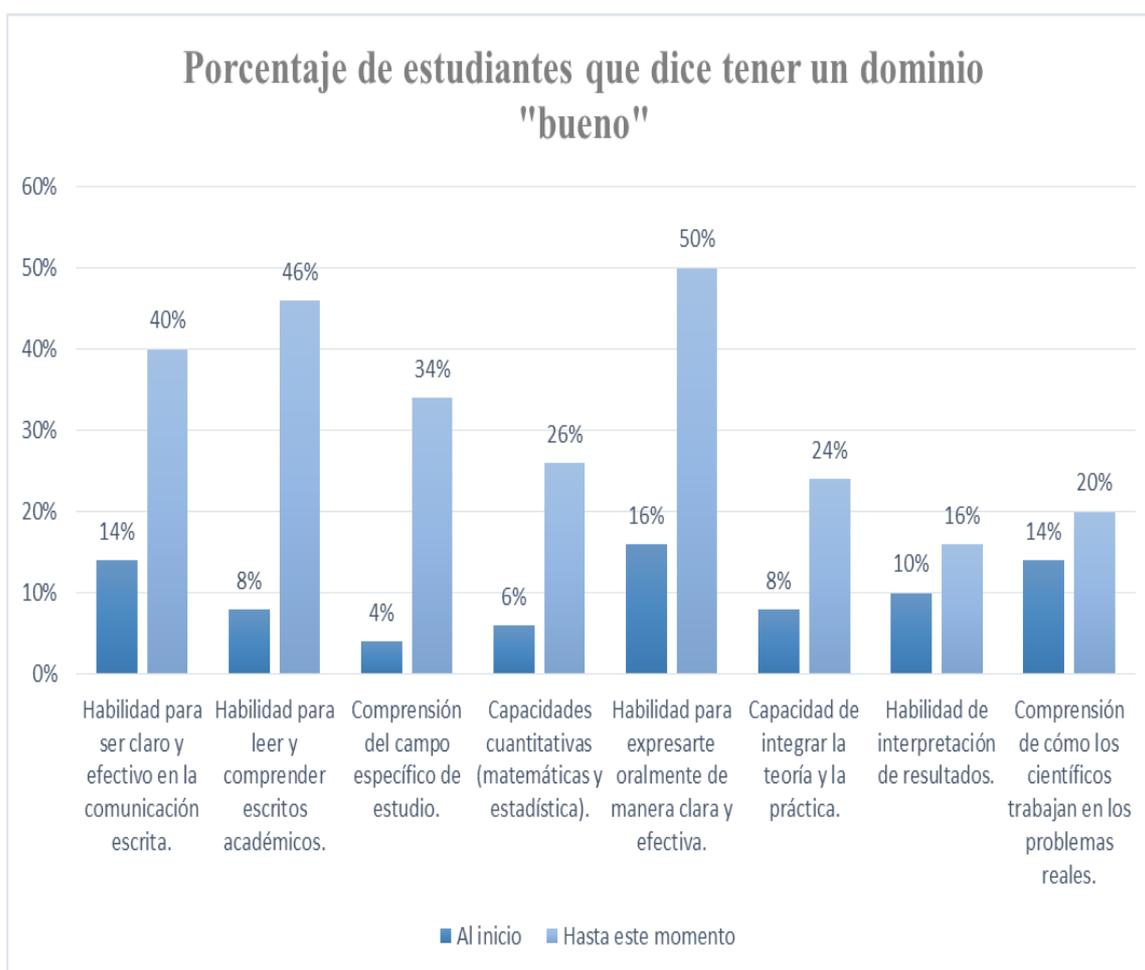
Elaboración propia con base en datos del cuestionario

Como se puede observar en porcentajes totales existe un avance en el número de becarios que dijeron tener un dominio “bueno” y “muy bueno”, mientras que el porcentaje de los becarios que dijo tener un dominio “pobre” se redujo en casi todas las variables a cero por ciento, en todos los casos estos avances se registraron como becarios comparándolo con el nivel de dominio que reportaron como estudiantes.

Respecto de los resultados más relevantes se puede observar que en el nivel pobre los descensos más altos se registraron en la variable “Comprensión del campo específico de estudio” que pasó del 22% al 6% de informantes que se ubicaron con un nivel de dominio pobre o en la variable “Habilidad para ser claro y efectivo en la comunicación escrita” cuyo registro de nivel de dominio pobre descendió del 28% al 2%. Para el nivel de dominio bueno los resultados más significativos se registraron en las variables “Habilidad de interpretación de resultados” y “Habilidad para ser claro y efectivo en la comunicación escrita” cuyos registros pasaron respectivamente del 36% al 44% y del 30% al 44%;

finalmente para el nivel de dominio muy bueno los principales avances se registraron en las variables “Comprensión de cómo los científicos trabajan en los problemas reales” que pasó del 22% al 53%, “Habilidad de interpretación de resultados” del 12% al 40% y “Comprensión del campo específico de estudio” que registró un avance del 24% al 40%.

Es necesario acotar que mientras que en el caso de los informantes becarios se les pidió hicieran su valoración, sobre el dominio de cada variable presentada, tomando como base su experiencia como estudiante de la FCPyS frente a su experiencia como becario PAPIIT, para el caso de los informantes estudiantes se pidió que hicieran este contraste a partir de cómo consideraban ellos su nivel de dominio al inicio de su carrera frente a su nivel de dominio en el momento en que estaban respondiendo el instrumento. A continuación se presentan los resultados de un nivel de dominio de los informantes estudiantes, el análisis que se propone con esto es mostrar un botón entre los resultados de los becarios y los estudiantes para este nivel.



Elaboración propia con base en datos del cuestionario

Cómo se ilustra en la gráfica de arriba si bien los porcentajes en el nivel “bueno” son similares o incluso superiores en algunas variables a los resultados de los becarios, existen variables como “Habilidad de interpretación de resultados” o “Capacidad de integrar la teoría con la práctica” que en el caso de los informantes becarios los porcentajes son mayores.

Cabe señalar que estos avances son brutos y no se está considerando que el informante pudo haber pasado de un nivel de dominio pobre a un nivel de “bueno”, “muy bueno” o “excelente”; para medir estas variaciones se presentan los resultados del análisis no paramétrico tanto al interior de ambos grupos y entre ellos. Este análisis se llevó a cabo mediante una aplicación de la prueba de chi cuadrada, mientras que en el primer caso se hizo un contraste al interior del grupo de becarios, en el segundo se hizo contraste entre los dos grupos.

Para este análisis se tomó como hipótesis nula (H_0) la premisa de que no existen diferencias significativas entre los niveles de dominio reportados por los informantes becarios como estudiantes y como becarios, mientras que la hipótesis alterna (H_a) indica que existen diferencias y que estas son estadísticamente significativas. En la siguiente tabla se presentan las diferencias que existieron en términos absolutos ambos grupos, en las primeras dos columnas se presentan las diferencias entre el grupo de estudiantes frente al grupo de becarios, mientras que en las dos últimas columnas se consignan los datos estadísticos del coeficiente de chi cuadrada y el nivel de significancia, en donde se considerará que para que exista una diferencia significativa el valor de esta columna no deberá ser mayor a .5 .

Es importante mencionar que para poder aplicar los estadísticos seleccionados y que estos dieran resultados confiables, la escala de seis niveles que se utilizó, se tuvo que recodificar en el procesamiento a tres niveles, "muy pobre a pobre", "equitativo" y "bueno a excelente"; la tabla que se presenta contiene sólo los porcentajes de avance para el nivel "bueno a excelente".

Variable	Estudiante	Becario	Jicadrada	Signif.
Capacidades analíticas y de pensamiento crítico	63%	91%	13.297	.001
Habilidad para ser claro y efectivo en la comunicación escrita	78%	91%	3.663	.160
Habilidad para leer y comprender escritos académicos	58%	91%	21.094	.000
Manejo de otros idiomas	73%	67%	2.134	.344
Comprensión del campo específico de estudio	41%	89%	28.659	.000
Capacidades cuantitativas (matemáticas y estadística)	37%	61%	15.683	.000
Habilidad para expresarte oralmente de manera clara y efectiva	89%	85%	.358	.836
Capacidades de cómputo	78%	83%	4.451	.108
Capacidades en el uso de internet	78%	89%	5.566	.062
Capacidades para la búsqueda de bibliografía especializada	27%	93%	46.436	.000
Otras capacidades de investigación	78%	91%	3.663	.160
Habilidades para preparar y realizar presentaciones	80%	87%	.934	.627
Capacidades de relación interpersonal y sociales	80%	79%	.444	.801
Capacidades analíticas y de pensamiento crítico	93%	93%	0	1.0
Capacidad de integrar la teoría y la práctica	25%	93%	49.183	.000
Habilidad de interpretación de resultados	23%	95%	53.660	.000
Comprensión de cómo se construye el conocimiento	17%	93%	58.619	.000
Comprensión de cómo los científicos trabajan en los problemas reales	27%	93%	46.709	.000
Formar parte de una comunidad de aprendizaje	46%	85%	18.103	.000

Elaboración propia con base en datos del cuestionario

De los datos reportados se descarta la hipótesis nula y se acepta la alterna, en tanto que existen diferencias significativas entre el avance reportado por los becarios con el de los estudiantes. Se destaca que en el caso del avance que los estudiantes y becarios dicen a ver registrado en el nivel de "bueno a excelente", son los becarios quienes reportaron encontrarse en este nivel de dominio, esto es especialmente evidente en aquellas variables que se podría inferir tienen una mayor relación con los procesos de investigación como son: capacidades para la búsqueda de bibliografía especializada, capacidad de integrar la teoría y la práctica, comprensión de cómo se construye el conocimiento o comprensión de cómo los científicos trabajan en los problemas reales.

A partir de estos resultados se puede analizar si estos se deben a la idea que aquí se ha venido manejando y que tiene que ver con que el perfil inicial de los becarios es destacado de manera previa, razón por la cual son invitados a formar parte como becarios PAPIIT,

por el otro lado es importante recordar que este instrumento sólo se enfoca en la percepción del dominio y no en el dominio real de los sujetos, sin embargo los datos sí pueden ser un buen indicador en torno a la autoconfianza que los becarios adquieren al participar en un proyecto de investigación, propiciando con esto su propio cambio conceptual.

Sobre los resultados de los estudiantes se puede decir que a pesar de que el avance no es tan contundente como en el caso de los becarios, sí se registran avances en todos los niveles lo que quiere decir que, al menos a nivel de auto percepción, la educación de pregrado sí impulsa cambios.

Adicionalmente al análisis comparativo aquí presentado, la investigación incluyó un levantamiento de información en el instrumento “A” que directamente cuestionaba a los becarios sobre las ganancias que ellas y ellos identificaron a partir de su participación en el programa PAPIIT, sobre los resultados estos se presentan de manera resumida en la siguiente tabla y gráfica:

¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre tu participación en el PAPIIT?

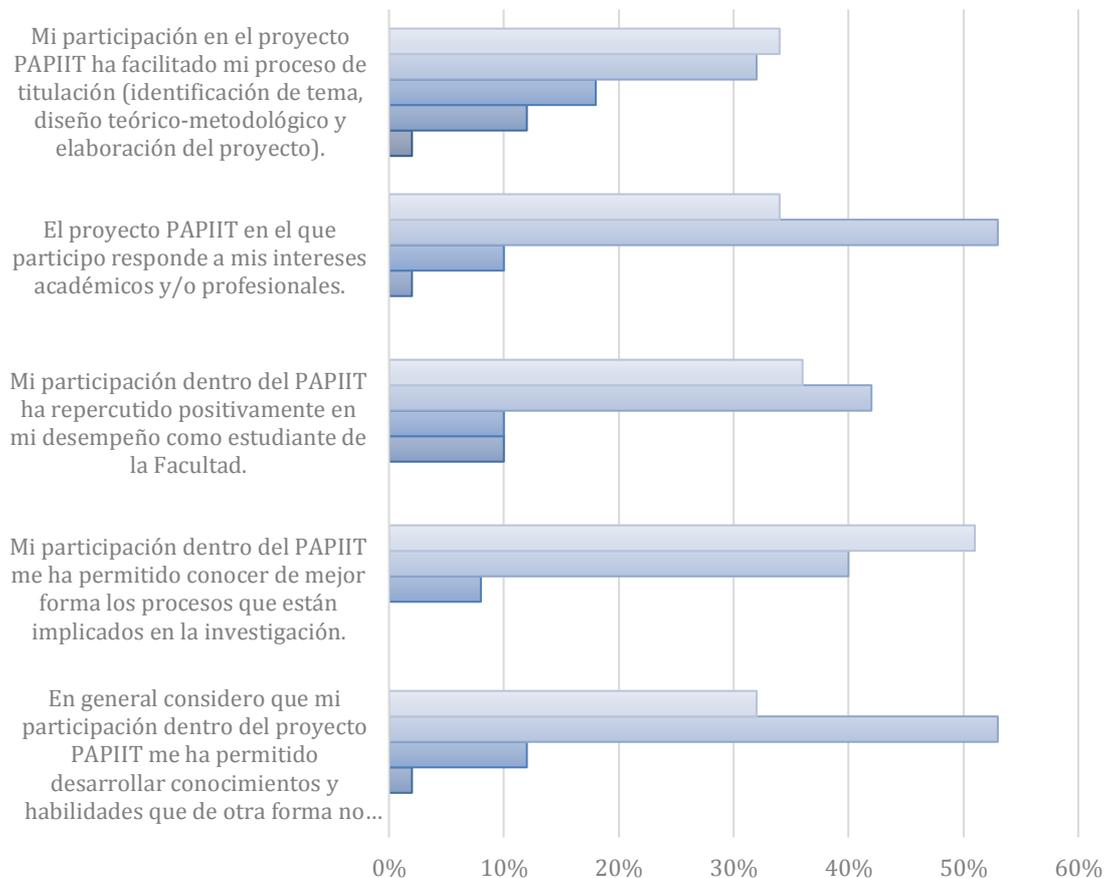
	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
He aprendido a desarrollar mis ideas y presentarlas en mi trabajo escrito.	0%	2%	22%	46%	28%
Como resultado de mi participación como becario, he desarrollado la capacidad para trabajar en colaboración.	0%	4%	16%	46%	32%
Mi participación como becario ha desarrollado mi habilidad para planificar mi propio trabajo.	2%	2%	26%	42%	26%
El ambiente de investigación en el instituto / centro estimula mi trabajo.	2%	8%	16%	51%	22%

Recibo constante orientación sobre mi trabajo por parte del investigador con el que colaboro.	2%	2%	14%	48%	32%
Como resultado de mi participación he desarrollado la capacidad de aprender de forma autónoma.	6%	22%	18%	46%	28%
La participación como becario me ha ayudado a definir mi tema de tesis.	2%	4%	14%	40%	38%

Elaboración propia

Como se puede observar los mayores porcentajes de respuesta se encuentra en las opciones “de acuerdo” y “fuertemente de acuerdo”, mientras las respuestas que no están de acuerdo apenas alcanzan en 5 de las 7 variables porcentajes del 2% y 6%. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas específicas sobre lo que desde la opinión de los becarios les dejó el participar en el PAPIIT.

¿Qué tan de acuerdo están con las siguientes afirmaciones?



	En general considero que mi participación dentro del proyecto PAPIIT me ha permitido desarrollar conocimientos y habilidades que de otra forma no hubiese podido desarrollar.	Mi participación dentro del PAPIIT me ha permitido conocer de mejor forma los procesos que están implicados en la investigación.	Mi participación dentro del PAPIIT ha repercutido positivamente en mi desempeño como estudiante de la Facultad.	El proyecto PAPIIT en el que participo responde a mis intereses académicos y/o profesionales.	Mi participación en el proyecto PAPIIT ha facilitado mi proceso de titulación (identificación de tema, diseño teórico-metodológico y elaboración del proyecto).
Fuertemente de acuerdo	32%	51%	36%	34%	34%
De acuerdo	53%	40%	42%	53%	32%
Neutral	12%	8%	10%	10%	18%
En desacuerdo	2%	0%	10%	2%	12%
Fuertemente en desacuerdo	0%	0%	0%	0%	2%

■ Fuertemente de acuerdo
 ■ De acuerdo
 ■ Neutral
 ■ En desacuerdo
 ■ Fuertemente en desacuerdo

Elaboración propia

Si bien en el reactivo la tendencia de considerar la participación en el PAPIIT se mantiene de manera contundentemente positiva, se registra que los porcentajes más bajos en nivel de acuerdo está relacionados con la variable “Mi participación en el proyecto PAPIIT ha facilitado mi proceso de titulación (identificación de tema, diseño teórico-metodológico y elaboración del proyecto)” con solo un 32% y 34% de respuestas en los niveles “de acuerdo” y “fuertemente en desacuerdo”, los cuales contrastan con variables como “Mi participación dentro del PAPIIT me ha permitido conocer de mejor forma los procesos que están implicados en la investigación” que alcanza el 51% de respuestas en el nivel “fuertemente de acuerdo”. En la siguiente tabla se muestran los resultados específicos para este ítem.

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
En general considero que mi participación dentro del proyecto PAPIIT me ha permitido desarrollar conocimientos y habilidades que de otra forma no hubiese podido desarrollar.	0%	2%	12%	53%	32%
Mi participación dentro del PAPIIT me ha permitido conocer de mejor forma los procesos que están implicados en la investigación.	0%	0%	8%	40%	51%
Mi participación dentro del PAPIIT ha repercutido positivamente en mi desempeño como estudiante de la Facultad.	0%	10%	10%	42%	36%
El proyecto PAPIIT en el que participo responde a mis intereses académicos y/o profesionales.	0%	2%	10%	53%	34%
Mi participación en el proyecto PAPIIT ha facilitado mi proceso de titulación (identificación de tema, diseño teórico-metodológico y elaboración del proyecto).	2%	12%	18%	32%	34%

Elaboración propia

5.3.5 Proyección de la actividad profesional y motivaciones de los estudiantes de pregrado y comprensión sobre su campo de formación profesional

En este apartado se muestran los resultados de los ítems asociados a los constructos “Proyección de su actividad profesional y motivaciones (intrínseca y extrínseca)” y “Comprensión asociada a su campo de formación profesional”, la intención de ahondar sobre estos aspectos parte de la hipótesis de que el participar en un proyecto de investigación, además de desarrollar capacidades o habilidades cognitivas y de mejor representación del conocimiento declarativo; permite al estudiante tener una mayor comprensión de su quehacer profesional lo cual redundará en su motivación.

El tener la posibilidad de participar en proyectos de investigación como becario habla de un entorno institucional que favorece una experiencia más completa al estudiante para participar de la construcción de su conocimiento y aprendizaje disciplinar, lo anterior en la medida que este entorno posea mecanismos institucionales formales para tener acceso a estas experiencias y no sea un acceso obscuro que tenga que ver con una serie de imponderables que pongan en ventaja a unos estudiantes sobre otros.

A continuación se presentan los resultados más sobresalientes en torno al constructo, se aborda la importancia que tiene tanto para los informantes becarios como estudiantes el cumplir dentro de la universidad con distintos objetivos, así por ejemplo el porcentaje de los becarios que calificó como muy importante el “prepararme para una educación de posgrado” es del 73%, comparado con el porcentaje de estudiantes que contestó en el mismo nivel con el 52%. Asimismo se destaca el porcentaje de informantes becarios que calificó como muy importante el “explorar nuevas ideas” con el 71%, porcentaje superior con el número de informantes estudiantes que contestó en el mismo sentido con el 56%, lo anterior puede hablar sobre la influencia que tiene el participar en proyectos de investigación para ayudarle a orientar el futuro profesional y académico del becario.

Siguiendo con la exploración de resultados se tiene que a diferencia de los informantes estudiantes que calificaron como muy importante el “estar en condiciones de hacer dinero después de terminar mi educación” y que registró un porcentaje de respuesta del 54%, este porcentaje se reduce en el caso de los informantes becarios a sólo el 34%. Mientras que en el caso de la opción “establecer relaciones sociales que me ayuden en el futuro”

fue del 22% en becarios y en los informantes estudiantes fue de 56%, ambas en el nivel de muy importante. ¿Acaso la lógica de estas respuestas tiene que ver con la edad de los informantes de ambos grupos que se traduce en una visión más realista sobre el mercado de ocupación profesional o con el conocimiento que los estudiantes becarios adquieren al participar en un proyecto de investigación?

Por último se tiene que el comportamiento que registraron las siguientes variables fue cercano en ambos grupos, estableciéndose una diferencia entre un grupo y otro de menos del 10%, estas variables fueron:

	Estudiante	Becario
	Es muy importante	Es muy importante
Estar en condiciones de devolver algo a mi comunidad después de terminar mi educación.	61%	70%
Adquirir una educación general.	69%	76%
Establecer una relación romántica.	0%	6%
Establecer amistades.	14%	26%
Desarrollar un conocimiento profundo de mi campo de estudio.	85%	76%

Como ya se mencionó, la participación en proyectos de investigación como becarios puede ser posible ya sea a una política abierta que convoque a los interesados o bien a políticas discrecionales que no contempla la existencia de mecanismos que permitan ésta participación. En el caso de los sujetos consultados se sugiere que para el caso del PAPIIT la participación de los estudiantes sigue la segunda ruta, así cuando se les preguntó a los informantes estudiantes si ellas y ellos conocen cómo pueden participar como becarios en uno de estos proyectos, sólo el 20% dijo sí saber cuál era el mecanismo para participar, mientras que el 68% dijo ignorarlo y el 12% no contestó.

Por el contrario el porcentaje de informantes estudiantes que contestó estar interesado en participar como becarios PAPIIT fue del 74%, lo cual habla de la necesidad de que existan espacios donde los estudiantes pongan en juego sus conocimientos y capacidades fuera de la dinámica de clase.

5.4 Discusión de los resultados. ¿Estudiantes como productores o estudiantes como consumidores?

A partir de los datos aquí presentados se tratará de dar respuesta a las preguntas planteadas en el marco de esta investigación:

- ¿Qué se puede decir sobre las semejanzas y diferencias que existen entre los estudiantes que han tenido la experiencia de participar como becarios en proyectos de investigación, frente a los que no?
- ¿En qué medida el participar en un proyecto PAPIIT da indicios del desarrollo de capacidades y conocimientos en el estudiante?
- ¿En qué forma se corresponden los resultados aquí presentados con la revisión de la literatura sobre las experiencias de los estudiantes en proyectos de investigación?
- ¿Cuál es el rol que se adivina asumen los estudiantes cuando participan en proyectos de investigación frente a su rol como estudiantes?

Respecto de la primer pregunta, a partir de los datos presentados se puede decir que los informantes tienen semejanzas y diferencias, así en lo que respecta a la medida en que ellos consideran cumplen con sus labores académicas se encontró que los porcentajes fueron muy similares, ya que en general existe una visión positiva acerca del nivel de cumplimiento que tienen tanto los informantes becarios como los informantes estudiantes acerca del trabajo que les es asignado como parte de sus actividades dentro del currículo formal.

Sobre el tema de cumplimiento del trabajo del currículo es interesante destacar la naturaleza tanto de los reactivos y las respuestas a partir de la naturaleza misma del currículo, ya que como se recordará cuando se hizo el análisis del currículo de la oferta formativa de la FCPyS, se identificó que a pesar de su reciente reforma, la currícula de cada carrera continuaba basándose en un modelo pedagógico tradicional. Lo cual sugiere que si bien los informantes dicen cumplir con las labores esperadas desde su rol de estudiantes, esto no necesariamente se corresponde con un desarrollo de capacidades asociadas a la investigación.

Contrariamente cuando se les preguntó a los informantes acerca de si han participado dentro de proyectos de investigación o proyectos creativos como estudiantes, los porcentajes se reducen, mientras que los porcentajes son mayores cuando se les pregunta a los becarios si han participado en proyectos de este tipo desde su rol de becarios. Es decir, los estudiantes y becarios dicen cumplir con actividades “tradicionales” en el hacer del estudiante, los cuales los informantes dicen cumplir pero fuera de estas actividades se puede decir que no existe desde la percepción de los becarios espacios curriculares que den pie a un hacer del estudiante que le permita realizar trabajo de investigación o trabajo creativo, situación que sí ocurre en el caso de los informantes estudiantes cuando fueron becarios.

De este modo lo que se tiene es que a pesar de que en las universidades se ha hablado insistentemente de fomentar un modo 2 de trabajo (Nowotny, Scott y Gibbons, 2001; Brunner & Villalobos, 2014) en los hechos consignados en este estudio se observa que el modo o modelo pedagógico universitario se sigue concentrando en un modelo basado en un ejercicio docente tradicional de transmisión, mientras que el modo 2 habría que pensarlo en términos de la interacción, en un proceso que no sólo ocurre en el salón de clases y que se da a partir del descubrimiento, del trabajo creativo.

A partir de los párrafos anteriores se desprende la necesidad de generar espacios que permitan que los estudiantes desarrollen capacidades más allá del cumplimiento de los deberes esperados en su rol de estudiantes (leer las lecturas asignadas, asistir a clase, participar en ella, etc.) así es importante que en la carrera se tenga oportunidad de que los estudiantes desarrollen otro tipo de habilidades o capacidades como son el pensamiento lógico, la expresión oral y escrita y la vinculación que debe existir entre los conocimientos adquiridos y la realidad a la que al egresar se enfrentarán.

El que los estudiantes de pregrado tengan la posibilidad y desarrollen capacidades relacionadas con el descubrimiento y producción de conocimientos a partir de un entorno que propicie la colaboración entre estudiantes e investigadores, así en el caso de la segunda pregunta: ¿en qué medida el participar en un proyecto PAPIIT da indicios del desarrollo de capacidades y conocimientos en el estudiante?

Se tiene que a partir de la información proporcionada por los estudiantes y becarios, existen claras diferencias entre ambos grupos, aun y cuando en ambos se pueda observar diferencias respecto de su estado ex ante, en el caso de los informantes becarios que valoraron su desarrollo de capacidades como estudiantes frente a su desarrollo de capacidades como becarios, el registro de niveles “bueno”, “muy bueno” y “excelente” es mayor que en el caso de los informantes estudiantes que informaron sobre su desarrollo de capacidades al inicio de la carrera que en el momento actual.

También se destaca que mientras que los niveles basales registrados por los informantes becarios no están porcentualmente en niveles de “muy pobre” o “pobre”, los niveles de los estudiantes en estos niveles sí son mayores. Esto puede sugerir ciertas condiciones preexistentes en el caso de los estudiantes que ingresan como becarios, ya que como se mencionó, en la convocatoria del PAPIIT a pesar de que parte del financiamiento se destina a la incorporación de becarios no existe un mecanismo público de selección, es decir que este queda a discreción del académico.

Lo anterior lleva a suponer que la selección de los estudiantes se funda en las propias capacidades instaladas en cada estudiante, es decir, que quienes se convierten en becarios se puede suponer son estudiantes con altos desempeños, lo cual coincide plenamente con lo que Brew (2007) señala acerca de que usualmente quienes participan en estos proyectos o experiencias son lo que presentan características de excelencia o interés en la investigación, contrariamente de acuerdo con la literatura consultada, quienes tienen un mejor aprovechamiento de estas experiencias resultan ser estudiantes que bajo el criterio de excelencia no serían considerados para estos proyectos.

En este sentido se desprende que es necesario revalorar la función de la investigación como una actividad que no sólo aporta a los estudiantes en el desarrollo de sus capacidades, sino que contribuye en tanto política institucional a la equidad y acceso de oportunidades que los estudiantes universitarios deberían aspirar en tanto derecho, en esta línea se tiene que la gran mayoría de los estudiantes que no son becarios estaría muy interesado en serlo, lamentablemente como ya se dijo y se sostiene con datos no existe un mecanismo institucional de selección de estudiantes como becarios, evidentemente porque el programa PAPIIT no es un programa de formación sin embargo queda el tema

de que la universidad promueva espacios reales de investigación en la que los estudiantes de pregrado tenga la posibilidad de acceder a experiencias reales que como en los casos de otros países; Australia o Colombia, donde sí existen políticas intrainstitucionales e interinstitucionales enfocadas específicamente a promover y generar un espacio de aprendizaje por medio de la investigación real por parte de los estudiantes de pregrado.

Finalmente para abordar las últimas dos preguntas que se quieren responder en esta discusión, se tiene que en gran parte los resultados aquí registrados coinciden completamente con la literatura revisada, así de acuerdo a lo que ya se mencionó el estar cerca de la investigación desde los primeros años de formación les permite tener una visión clara de esta actividad, a diferencia de lo que ocurre con estudiantes que no tienen este acercamiento y guardan actitudes ambivalente hacia la investigación (Brew, 2012).

Cabe mencionar que en números concretos los datos registrados se acercan a los porcentajes registrados por Hunter, Launter y Seymour (2007), en el cual los estudiantes reportaron beneficios en la mejora de sus capacidades asociadas a la investigación en un 97% de los casos. De este modo cuando se les preguntó a los informantes becarios en qué medida consideraban ellas y ellos que su participación en el PAPIIT había contribuido en su formación desarrollando conocimientos y habilidades que de otra manera no hubieran podido obtener, el porcentaje que dijo estar de acuerdo y fuertemente de acuerdo sumó el 85%, mientras que el porcentaje sumado que dijo estar de acuerdo y fuertemente de acuerdo en que su participación en el PAPIIT le permitió conocer los procesos que están implicados en la investigación fue del 91%.

En consonancia con estos datos se tiene que un porcentaje del 78% de los informantes becarios dijo estar de acuerdo y fuertemente de acuerdo en que el participar dentro del proyecto PAPIIT tuvo repercusiones positivas en su desempeño como estudiante de la facultad, lo cual coincide con las conclusiones de estudios realizados en la Universidad de MacMaster en Canadá, en los cuales se identificaron que las políticas institucionales de enrolar a estudiantes, en este caso de ciencias sociales, durante su primer año de carrera en cursos estructurados de manera interdisciplinar y basados en la investigación demostraron impactar de manera positiva en el desempeño académico de los estudiantes el cual se prolongó durante el resto de sus carreras.

Respecto de la última pregunta, ¿cuál es el rol que se adivina asumen los estudiantes cuando participan en proyectos de investigación frente a su rol como estudiantes? Se tiene que a partir de los resultados se tiene que los becarios tienen las oportunidades de desarrollar habilidades de investigación que habilitan a los estudiantes el llevar a la práctica los métodos y procesos propios de la investigación; se trata de desarrollar en los estudiantes una actitud de investigador que incluya que éstos reconozcan que el proceso de investigación no es un camino de certezas sino de errores e inseguridades.

Considerando los datos expuesto se puede decir que los informantes becarios registraron mayores niveles de dominio de las capacidades y/o habilidades asociadas a la investigación con esto se puede decir que en los casos aquí recogido, el programa PAPIIT funcionó bajo un esquema de RBL en tanto que permitió que bajo la luz de su participación los estudiantes reportaran beneficios como son:

- Mejores habilidades para el trabajo colaborativo.
- Una relación más fuerte con académicos y otros profesionales.
- Mayor integración en la cultura y profesión de la disciplina.
- Mayores tasas de ingreso y aceptación al posgrado o enrolamiento en la fuerza productiva.

Estos beneficios si bien están al margen del trabajo dentro del currículo, en parte son detonados por el propio paso del estudiante en el plan de estudios de su carrera, es decir que como bien lo señalan Healy y Jenkins (2009) en su diagrama de las dimensiones de la investigación, el enfoque de la investigación en el pregrado o UR, posee diferentes componentes que colocan la participación del estudiante a diferentes niveles sin que estos niveles sean en sí mismo y en relación con los otros excluyentes.

Se puede suponer que los casos aquí consignados, hablan de la capacidad que los estudiantes desarrollan al pasar por una experiencia de investigación, lo cual se traduce en un cambio conceptual que se plasma no sólo a nivel de conocimientos declarativos sino a nivel de actitudes, disposiciones y a la proyección que se tiene sobre la propia trayectoria profesional y académica.

Así lo que se puede decir es que efectivamente las interacciones de los estudiantes con los académicos incide significativamente en el desarrollo cognitivo y de comportamiento de los estudiante, e impacta directamente en su satisfacción y aprendizaje, lo anterior coloca a la investigación en su carácter de proceso epistémico la cual se relaciona con la forma en cómo se presenta a la actividad investigativa en tanto parte sustantiva de la disciplina y en el ejercicio de la profesión, es decir la investigación como la forma de construir el conocimiento disciplinar.

Lo que se puede concluir es que el hecho de que las instituciones de educación superior posean espacios de investigación en los cuales los estudiantes tengan la oportunidad de participar tiene como consecuencia un cambio en la forma en como la propia institución concibe el papel del estudiante y lo coloca en una posición de un sujeto que es parte del propio trabajo académico y de producción del conocimiento de la institución; del académico el cual puede capitalizar la energía y disposición de los estudiantes y de la relación investigación – docencia y aprendizaje que conduce a una integración más armónica de estos sistemas/ campos de lo universitario.

Para contestar a la pregunta que encabeza el título de este capítulo, acerca de si los estudiantes son productores o consumidores del conocimiento, se podría decir que los estudiantes cumplen ambos roles, tanto como productores como consumidores. El enfoque de aprendizaje que es la columna vertebral de la propuesta pedagógica de este trabajo claramente señala que las instituciones pueden en mayor o menor medida promover a la investigación como una plataforma para involucrar a los estudiantes en procesos de investigación que impacten en sus aprendizaje.

Ahora sobre el rol que asume cada estudiante y sobre todo en qué intensidad este depende al final de cuentas, sí de que los estudiantes tengan condiciones para llevar a cabo una participación real en espacios de investigación, pero también de que la formación del estudiante en las clases, en el salón de clase, en la lógica tradicional del docente que imparta cátedra, el estudiante pueda detonar, en su rol como consumidor, aprendizajes que les sirvan como base para eventualmente poder participar en un contexto de investigación real, así lo que los datos sugieren es que a falta de un mecanismo oficial de

acercamiento de los estudiantes a los proyectos de investigación, los académicos eligen con base en el desempeño que tienen los estudiantes ya que como se ha venido diciendo, cuando un estudiante entra en un proyecto de investigación formal su estatus se modifica, la relación del académico con el estudiante se podría suponer se hace más horizontal más equilibrada con los pros y los contras que esto pueda tener para el propio estudiante, el académico y el proyecto de investigación.

5.4.1 Limitaciones y alcances de los resultados

Tomando en cuenta que este estudio es, debido al enfoque utilizado, un trabajo más cercano a lo exploratorio que a lo explicativo es común que se tengan limitaciones, así lo que se percibe son las principales limitaciones de esta investigación las cuales tienen que ver con la representatividad de la muestra como del tipo de análisis estadísticos posibles, en tanto se reconoce que son muy básicos pero que dan cuenta de la presencia de factores asociados que permiten discutir la necesidad de contar con políticas institucionales universitarias que permitan acercar a los estudiantes a la investigación.

Respecto de los alcances el aporte que se espera tenga esta investigación es dar elementos a futuros estudios, así la intención de presentar los resultados de esta investigación es la de servir como marco de investigaciones de carácter cualitativo pero también de otras investigaciones de tipo cuantitativo de mayor representatividad o bien que se desarrollen bajo el enfoque del aprendizaje basado en investigación. Finalmente esta investigación puede constituirse como un elemento de información para la FCPyS o la DGAPA para valorar y explorar el funcionamiento de sus diferentes programas de formación y de fomento de la investigación, así como evaluar la necesidad de generar nuevas estrategias que permitan reforzar el trabajo pedagógico de los estudiantes de ciencias sociales de la UNAM como parte de su formación de licenciatura.

Conclusiones

La intención de esta investigación cuando inició, fue dar cuenta de procesos colectivos de producción de conocimientos, sin embargo en la medida que fue avanzando la investigación, incluso antes de empezar a ser escrita, se fue redefiniendo y afinando su sentido, así se pasó de querer resolver el intrincado proceso de conformación de las llamadas comunidades epistémicas dentro de la universidad, a querer darle visibilidad a procesos que efectivamente estaban ocurriendo en la universidad y que más allá de los académicos impactan pedagógicamente en los estudiantes.

Así en el transcurso de la investigación se fue construyendo como planteamiento central del estudio, un discurso analítico que permitiera reconocer dos problemáticas fundamentales de la universidad contemporánea:

- la relación investigación con la enseñanza y
- las posibilidades de los estudiantes de ciencias sociales de participar en los procesos de investigación institucionales reales.

Respecto del primer punto lo que se encontró fue que la naturaleza de la relación investigación con la enseñanza en las universidades y el desplazamiento de la enseñanza por la investigación obedece efectivamente a una política institucional que se ha venido construyendo históricamente, la cual está influida o si se quiere decir como resultado de tendencias mundiales que trata de dar orden y sentido al lugar que deberían de ocupar las universidades en las sociedades occidentales y occidentalizadas contemporáneas. De esto se desprende que en los hechos las políticas de financiamiento diferenciado que se impulsa a nivel país, se han movido de promover la enseñanza como principal preocupación del sistema educativo nacional entre los 70 y los 80 a una visión fortalecida desde los 90. que ubica como principal función a la universidad como productora de bienes de consumo, en tanto el conocimiento se vuelve un bien de consumo.

Se podría especular que este movimiento obedece a la urgencia de los Estados por reducir los financiamientos a las universidades y que sean ellas las que generen sus propios recursos por medio de la oferta de bienes y servicios pero principalmente obedece a un

movimiento no consciente sino contingente que tiene lugar como un movimiento del sistema a partir de una reconfiguración del entorno y fundamentalmente como una estrategia de las propias universidades por continuar siendo eso, universidades bajo el nuevo enfoque de lo que una universidad se supone es.

Si bien en el caso de México esta segunda función es apenas incipiente, sí se observa una intención fuerte para que las universidades sean mucho más orgánicas a las necesidades que desde fuera de la universidad se han definido para ella. Esta política se enfrenta a una serie de realidades entendidas no sólo como los fáctico sino como el sistema de creencias, tradiciones, inercias y estructuras institucionalizadas y emergentes que tienen lugar en la universidad, es decir, la universidad es una entidad viva en la que conviven y ocurren diferentes manifestaciones incluso que se presentan como contradicciones entre lo declarado y lo que ocurre.

Así una de las conclusiones a las que permitió llegar este trabajo indica que, aunque el PAPIIT haya sido diseñado como un mecanismo de financiamiento de la investigación, existen efectos no previstos por el sistema pero que tienen lugar derivado de la acción de los sujetos que participan en éste. Se menciona que lo aquí investigado se puede ubicar como un efecto no previsto ya que históricamente la UNAM ha tomado las funciones de investigación y enseñanza como dos entidades separadas por las estructuras y organización que desde muy temprano adquirió la universidad y que se consolidó en la Ley Orgánica de 1945 (Moran 2002; Muñoz, 1987, 2000; Salmerón, 1992), por otro lado la investigación es una función que estructuralmente se ha visto favorecida a partir de la política de focalización diferenciada en el subsistema de educación superior.

A pesar de ello, como se analizó en el caso concreto de la UNAM sigue existiendo una tradición y acaso demanda social fuerte para que nuestra universidad continúe siendo una institución de formación, así con datos precisos se puede decir que aunque en términos reales las capacidades de investigación han crecido, la demanda en términos de crecimiento de la población escolar se ha correspondido con el incremento de la figura del profesor de asignatura entre el periodo de 2000 a 2014.

Esta situación lo que plantea es una tensión que en medio de la cual, se puede suponer, ocurren una serie de situaciones en la que entran en interjuegos los sujetos que participan del sistema de lo que se espera que la universidad haga y sea. Recuperando un párrafo del capítulo dos se puede decir lo siguiente sobre la relación investigación – enseñanza en la universidad: aun y cuando la universidad en tanto sistema produce comunicaciones que orientan las expectativas del propio sistema y de los que están fuera de él, su producción es más complicada en tanto estas comunicaciones pasan por las relaciones de los sujetos que están dentro del sistema, es decir a pesar de que podemos tener una imagen completa de lo que es la universidad, esta imagen no se corresponde necesariamente con la realidad ya que la universidad como espacio social contingente es constantemente movilizado por los sujetos que participan de este campo.

Respecto del segundo punto alrededor del cual se construyó el planteamiento del trabajo, se puede decir que el cuerpo de este trabajo lo que intentó hacer fue desdoblarse esta relación no hacia las instituciones y sus formas y tendencias de organización, ni tampoco hacia el trabajo de los académicos con sus tensiones y contradicciones, sino hacia un actor que es casi no es tomado en cuenta cuando se trata de definir las funciones y estructura organizacional de la universidad, es decir, las y los estudiantes.

La importancia de enfocarse en los estudiantes tuvo un doble propósito; el primero fue dar cuenta de los efectos imprevistos de una política con una intención diferente de la que fue diseñada; mientras que el segundo tuvo que ver con un posicionamiento ético cuando se habla de un proceso como es el aprendizaje en el cual los estudiantes tendrían más que decir. Hay que recordar que tradicionalmente el papel del estudiante aparece revestido de un “velo pedagógico” que los coloca en una posición de objeto ya sea del conocimiento, de la normatividad, de las políticas, del currículum, en resumidas cuentas los concibe como un ente pasivo frente a la estructura y a otros actores con mayor hegemonía (Díaz Barriga, 1997, 2005; Freire, 2005; Gimeno Sacristán, 1992, 2003, 20013; Giroux, 1992).

La centralidad que implicó para este trabajo el colocar al estudiante y en relación con una política en la cual ellos no son sus destinatarios, tuvo como consecuencia el reconocer, específicamente en el caso de los estudiantes de licenciatura en ciencias sociales, cuál es el lugar que los estudiantes ocupan en la currícula de las ciencias sociales.

Al respecto se puede decir que en general los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales no consideran a la investigación como parte sustantiva de estos, a pesar de ello sí hay una declaración positiva acerca de la importancia de desarrollar diferentes capacidades y habilidades que como se vio en el capítulo tres son posibles desarrollar como parte de una didáctica basada en la investigación.

¿Por qué es importante incorporar la investigación en la formación de los estudiantes de las licenciaturas en ciencias sociales? La primera parte de la respuesta a la pregunta se asocia con la necesidad de que las universidades en su función de docencia contribuyan al efectivo desarrollo de sus estudiantes, en este sentido el multicitado Reporte Boyer (1998) es muy enfático al señalar la incapacidad de las universidades por fomentar en sus estudiantes de pregrado capacidades y habilidades como son el pensamiento lógico, la expresión oral y escrita y la vinculación que debe existir entre los conocimientos adquiridos y la realidad a la que al egresar se enfrentarán; la ausencia de estos elementos, de acuerdo con el reporte, ha conducido a una depreciación de títulos.

Dicha depreciación, a reserva de tener un diagnóstico basado en datos, se intuye es mayor en el caso de la oferta en ciencias sociales derivado de una tendencia de las ciencias sociales a disociar el enfoque teórico sobre lo práctico; el pasado con el presente y el futuro, el espacio global de las grandes teorías sociales con el espacio de lo fáctico, esta disociación se enmarca a lo que Wallerstein (2007) identifica como la importancia de reestructurar las ciencias sociales, la cual pasa por fomentar la creatividad en torno a la forma en cómo se organizan las ciencias sociales, esta creatividad, se puede concluir a la luz de este trabajo, se debe reflejar no sólo a nivel de la producción del conocimiento social que realizan los investigadores sino desde las escuelas de ciencias sociales, es decir, si se insiste en que es necesario fomentar la creatividad esta debería de plasmarse desde la propia propuesta formativa de los estudiantes que se inician en el estudio de la realidad social.

De esta manera lo que se encontró en la investigación fue que a pesar de que en los planes revisados se percibe una auténtica necesidad de que el estudiante desarrolle las capacidades y habilidades de relacionar su conocimiento teórico con la práctica de su futura profesión, lo que se observa es que para que ocurran cualquiera o ambas formas de

incorporar la investigación es imprescindible ampliar el tiempo y espacio en el que los estudiantes hagan o practiquen, situación que al menos declarativamente no se consideran como parte del currículo de las ciencias sociales de la FCPyS.

De ahí la importancia de encontrar nuevos enfoques que permitan conciliar la función de la investigación con la formación del pregrado y que permitan apreciar cosas que están sucediendo no como irregularidades indeseables de la política sino como *serendipias*, ya que a pesar de las limitaciones de este estudio, los resultados presentados sobre la dimensión formativa del PAPIIT, están alineados con otros estudios bajo el enfoque del aprendizaje basado en investigación, lo cual señala la importancia de que la universidad contemple estrategias formales de que alienten la participación de los estudiantes del pregrado en la investigación.

Para finalizar con las conclusiones se retoman los planteamientos de Jenkins y Healey (2006) los cuáles indican lo importante que es el reconocer las buenas prácticas que en materia de investigación en el posgrado pero determinadamente en el pregrado están teniendo lugar, así lo que ellos atinadamente mencionan es que la mayoría de las estrategias de vinculación de las dos funciones de la universidad provienen de lo pedagógico no de las políticas.

Derivado de este último párrafo se vuelve imperioso el pensar la relación de la investigación con la enseñanza sin hacer a un lado lo político pero dándole un espacio a lo pedagógico lo cual implica el incorporar la dimensión del aprendizaje como un articulador de ambas funciones, de este modo la articulación aprendizaje con la enseñanza y la investigación implicará el darle un nuevo peso y significado a la función de investigación, colocándola no sólo en la lógica del indicador que conduce al recurso financiero sino a impulsar nuevos horizontes que hagan más efectiva la formación de los estudiantes tanto dentro del currículo formal pero imaginando nuevos espacios de trabajo de los estudiantes de pregrado.

Respecto del aporte que hace esta tesis al tema de la universidad, esta se centra en un doble movimiento, por un lado problematiza acerca de la función de la universidad, a la vez que aporta elementos de información para abrir respuestas, construir trayectorias e

imaginar nuevos espacios. De esta manera para dar por cerradas las conclusiones se destacan los siguientes aspectos o dimensiones a los cuales este trabajo puede aportar:

- Aliviar la tensión investigación – docencia:

El estudio realizado parte de reconocer la tensión que se establece en ambas funciones de la universidad, por otro lado como se pudo dejar constancia esta tensión en parte se deriva de las estructuras que asume la universidad, como de las dinámicas que los distintos actores que participan dentro de la universidad promueven, el trabajo por su parte demostró que esta tensión no se manifiesta necesariamente como una polarización, es decir, que ambas funciones están más imbricadas que lo que se piensa, si bien existen políticas institucionales que parten del supuesto de esta separación, se tiene que a nivel de prácticas esta separación aunque limitada a un tema de recursos y a la falta de un mecanismo claro de participación, está matizada por lo que se pudo observar que ocurre en algunos proyectos de investigación en los que participan los estudiantes bajo la figura de becario.

- Replantear el papel del estudiante de pregrado:

A partir de las evidencias del estudio, se puede decir que mientras que desde el currículo formal y a pesar de su renovación persiste una visión tradicional de la formación del estudiante de ciencias sociales, la existencia de un espacio aunque sea restringido que permita a los estudiantes moverse hacia un entorno menos estructurado como lo podría ser un grupo de investigación, puede llegar a ser positivo en la medida que esta participación se refleja en un mayor desarrollo de habilidades que lo mencionada como estudiantes.

- Hacer sinergia entre espacios académicos:

Considerando que el PAPIIT tiene un propósito específico, es necesario que dentro de la universidad se imaginen y creen nuevas formas de atender la educación de los estudiantes del pregrado, estas nuevas formas tampoco significan el abandono de la clase como se concibe pero sí la existencia de espacios en donde los estudiantes de licenciatura tengan una mayor participación para desde la posibilidad de la investigación se detonen aprendizajes que sean efectivos y pertinentes a la realidad presente y futura de las y los estudiantes.

Referencias bibliográficas y documentales

- ACOSTA, A. (2010) *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México, ANUIES.
- ACOSTA, A. (2002) El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica*, 49, 43 – 72.
- ALTBACH, P. (2007) Peripheries and centres: universities in developing countries, in *Higher Education Management and Policy*, 19, 2, 111- 134,
<<http://www.ses.unam.mx/cursos2013/pdf/Altbach.pdf>> [Consulta: enero 2015].
- ARANCIBIA, J. (1990) América Latina: aspectos de la década perdida. *Momento Económico*, 50, 20 – 21.
- ASTIN, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- BARNETT, R. (2011) *Being a University*. London: Routledge.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986) *La construcción social de la realidad*. Madrid, Amorrortu.
- BECKMAN, M., & HENSEL, N. (2009). Making explicit the implicit: Defining Undergraduate research. *CUR Quarterly*, Summer Vol 29,4, 40-44.
- BORDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, GEDISA.
- BORDIEU, P. (2008) *Poder, derecho y clases sociales*. España, Desclée de Brouwer.
- BOYER COMMISSION (1998) *Reinventing undergraduate education: a blueprint for America's research universities*, USA, US Commission of Education.
- BREW, A. BOUD, D. (1995) *Teaching and research: establishing the vital link with learning*. *Higher Education*, 29, 3, 261 – 273,
<http://www.jstor.org/stable/3447715?seq=1#fndtn-page_scan_tab_contents>
[Consulta: marzo 2013].
- BREW, A. (2010). International perspectives on undergraduate research. Keynote address at the Council on Undergraduate Research Symposium. Liverpool, UK 18 October.
- BREW, A. JEWELL, E. (2012) Enhancing quality learning through experiences of research-based learning: Implications for academic development, en *International Journal for Academic Development* 17(1):47-58

BRIEGER, P. (2002) De la década perdida a la década del mito neoliberal. En GAMBINA, J. (comp.) *La globalización económico – financiera. Su impacto en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO, 341 – 355.

BRUNNER, J. VILLALOBOS, C. (2014) *Políticas de educación superior en iberoamérica*. Chile, Universidad Diego Portales.

GUNI/UNESCO (2009) *La educación superior para tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. España, Ediciones Mundi.

CANALES, A. (2009) Universidades: el incentivo para investigar y la demanda profesionalizante. En MUÑOZ, H. (coord.) *La universidad pública en México*. México, UNAM/SES/Porrúa. 201 – 236.

CASTRO NOGUEIRA, L. CASTRO NOGUEIRA, M. MORALES NAVARRO, J (2005). *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. España: Tecnos.

CAMILLONI, A. coord.. (2007) *El saber didáctico*, Argentina, PAIDOS.

CENTER FOR STUDIES IN HIGHER EDUCATION (2011) Students Experience in Reserach Experience. USA, University of California-Berkley. <<http://www.cshe.berkeley.edu/SERU>> [Consulta: marzo 2014].

CHEOL, J. CUMMINGS, S. (2014). Teaching and research in contemporary higher education: an overview. En CHEOL, J. ARIMOTO, A. CUMMINGS K. Y TEICHLER, U. (ed.) *Teaching and research in higher education*. USA, Springer Editors, 1 – 12.

CLARK, B. (1991) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, Nueva Imagen – UAM Azcapotzalco.

CLARK, B. (1997) *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México, Miguel Ángel Porrúa –UNAM, Coordinación de Humanidades.

Consejo Universitario (2003) Marco institucional de docencia, México, UNAM. Consultado el 15 de diciembre de 2015. http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=44

Licenciatura

DEPRO-CEAP (2009) Plan de Estudio de la licenciatura en Administración Pública, FCPYS. Consultado el 15 de enero de 2016. http://www2.politicas.unam.mx/ceap/?page_id=9

DEPRO-CECP (2014) Plan de Estudios de la licenciatura en Ciencia Política. FCPYS. Consultado el 15 de enero de 2016. <http://www.politicas.unam.mx/cep/>

DEPRO-CCC (2015) Plan de Estudios de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. FCPYS. Consultado el 20 de enero de 2016. <http://www.politicas.unam.mx/cecc/>

DEPRO-CERI (2015) Plan de Estudios de la licenciatura en Relaciones Internacionales. FCPYS. Consultados el 20 de enero de 2016. <http://www.politicas.unam.mx/cri/>

DEPRO-CES (2015) Plan de Estudios de la licenciatura en Sociología. FCPYS. Consultado el 20 de enero de 2016. <http://www.politicas.unam.mx/ces/>

DGAPA (1975) Estatuto del Personal Académico, UNAM. Consultado el 16 de febrero de 2014. <http://dgapa.unam.mx/html/normatividad/epa.html>

DGAPA (1999) Una década del PAPIIT. Estadísticas del periodo 1989 – 1999. México: UNAM.

DGAPA, (2013) Convocatoria del programa PAPIIT para el año 2013. UNAM. Consultado el 20 de marzo de 2014. <http://dgapa.unam.mx/html/papiit/papit.html>

DGAPA, (2014) Convocatoria del programa PAPIIT para el año 2014, UNAM. Consultado el 20 de marzo de 2014. <http://dgapa.unam.mx/html/papiit/papit.html>

DGP (2013) Memoria de la UNAM, UNAM. Consultada el 16 de febrero de 2014. <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2013/>

DGP (2015) Agenda estadística, UNAM. Consultada el 07 de febrero de 2016. <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2015/>

DERRIDA, Jacques (2002). *La universidad sin condición*. España: Trotta.

DE GARAY, A. (2001) *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES.

DE GARAY, A. (2009) *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*, México, UAM-A / Editorial EON.

DÍAZ BARRIGA, A. (1997), *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas.

DÍAZ BARRIGA, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, Barcelona, Ediciones Pomares.

DOMÍNGUEZ NATERAS, A. (2002) *Jóvenes, Identidades y Cultura Urbana*, México, Miguel Ángel Porrúa y UAM-Iztapalapa.

ELSTER, J. (2009) *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. España, GEDISA.

ELSTER, J. (2005) En favor de los mecanismos. *Sociológica*, 57, 239- 273.

FCPYS (2012) *Plan de Desarrollo Institucional 2012 – 2016*, México, FCPYS-UNAM.

- FORMACIÓN Universitaria Editorial (2012) “SCImago” en Formación Universitaria, 5, 5.
- FLORES, P. (2014). “El Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Producción y diseminación del conocimiento”. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. 19, 60.
- FLORES, P. (2005). *Educación Superior y Desarrollo Humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. México, ANUIES / UIA.
- FREIRE, P. (2005), *Pedagogía del oprimido*, México, Editorial Siglo XXI.
- GALAZ-FONTES, J. MARTÍNEZ-STACK, J. ESTÉVEZ-NÉNNINGER, E. PADILLA-GONZÁLEZ, L. (2014) “The divergent worlds of teaching and research among mexican faculty: tendencias and implications”. En CHEOL, J. ARIMOTO, A. CUMMINGS K. Y TEICHLER, U. (ed.) *Teaching and research in higher education*. USA, Springer Editors, 199 – 221.
- GALINDO, J. (2008) *Entre la necesidad y la contingencia. Autoobservación teórica de la sociología*. México, Anthropos / UAM Cuajimalpa.
- GIMENO Sacristán, Pérez Gómez, (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, España, Editorial Morata.
- GIMENO Sacristán, J. (2003), *El alumno como invención*, España, Editorial Morata.
- GIMENO Sacristán, J. (2013), *En busca del sentido de la educación*, España, Editorial Morata.
- GIROUX, H. (1992), *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, Editorial El Roure.
- GONZÁLEZ-UGALDE, C. (2014) Investigación fenomenográfica, en Magis, Revista de Educación de la Universidad Javeriana, 7, 14.
- HALLIWELL, J. (2008). *The Nexus of Teaching and Research: Evidence and Insights from the Literature*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- HATTIE, J., & MARSH, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- HERNÁNDEZ, L. (1996) *Actores y políticas para educación superior 1950 – 2003*. México, ANUIES.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. FERNÁNDEZ COLLADO, C. BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- HOBSBAWM, E. (2001) *Historia del siglo XX 1914 - 1921*, España: Crítica.

- HUNTER, A.-B., LAURSEN, S. L., & SEYMOUR, E. (2007). Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. *Science Education*, 91(1), 36-74.
- IBARRA, E. (2001) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México, UNAM.
- IBARRA, E. (2002) La “nueva universidad” en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 7 (14), 75 – 105.
- INSTITUTE FOR TEACHING AND LEARNING (2011) Student Research Experience Questionnaire, University of Sydney. <<http://sydney.edu.au/education-portfolio/ei/sreq/about.cfm>> [Consulta: junio 2014].
- INSTITUTE FOR TEACHING AND LEARNING (2010) Course Experience Questionnaire, University of Sydney, < <https://www.itl.usyd.edu.au/ceq/about.htm> > [Consulta: junio 2014].
- JENKINS, A. AND HEALEY, M. (2005). Institutional Strategies to link teaching and research. The Higher Education Academy. http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/research/Institutional_strategies.pdf
- JENKINS, A. HEALY, M (2009) *Developing undergraduate research and inquiry*, UK, The Higher Education Academy, <https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/developingundergraduate_final.pdf > [Consulta: marzo 2013].
- JIMÉNEZ, M., BOSO, R. (2012), *Juventud precarizada. De la formación al trabajo, una transición riesgosa*, México, CRIM /UNAM.
- JIMÉNEZ GARCÍA, S. “Investigadores experimentados, sus nociones de formación” en GUTIÉRREZ SERRANO, N. (2012). *Formación, política e investigación. Espacios de producción de conocimiento en educación en México y el Cono Sur*. México: CRIM/UNAM Díaz de Santos.
- JODELET, D. (1976). La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en: MOSCOVICI, S., *Pensamiento y vida social*, Barcelona: Paidós.
- JODELET, D. (2008) “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales” en *Cultura y Representaciones Sociales*, IIS-UNAM, 3, 5. 32 – 63.

- JUSTICE, C., RICE, J., WARRY, W., INGLIS, S., MILLER, S., S. SAMMON (2007). "Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods." *Innovative Higher Education* 31(4): 201-214
- KANT, I. (2003) *El conflicto de las Facultades*, España: Alianza Editorial.
- LACAPRA, D. (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. México: FCE.
- LEPOS, A. CAMPOS, P. ANDRÉS, V. COGGON, D. (2010) Translation, Adaptation and Validation of the "Cultural and Psychosocial Influences on Disability (CUPID) Questionnaire" for Use in Brazil, En *Revista Latino-americana de enfermagem*, 18, 6, <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692010000600008 > [Consulta: enero 2016].
- LÓPEZ, R., GONZÁLEZ, Ó. CASILLAS, M. (2000). *Una historia de la UAM: Sus primeros 25 años*. México, Casa abierta al tiempo.
- LIPKA, S. (2007) What to do with years of data on student engagement, en *Chronicle of Higher Education*, 54, 1 < <http://eric.ed.gov/?id=EJ780035> > [Consulta noviembre 2013].
- LUHMAN, N. (1996) *Introducción a la teoría de sistemas*. México, Universidad Iberoamericana.
- MARTON, F. SÄLJÖ, R. 1976. "On qualitative Differences in Learning: I Outcome and Process", *British Journal of Educational Psychology* 46: 4-11.
- MENDOZA, J. (2010) Tres décadas de financiamiento de la educación superior. En ARNAUT, A. y GIORGULI, S (Coord.) *Los Grandes Problemas de México, Tomo VII. Educación*. México, El Colegio de México. 391 – 418.
- MORÁN, P. (2002) *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*. México, CESU-UNAM / Plaza y Valdés.
- MUÑOZ, H. (1987) Vinculación entre la investigación y la docencia. *Revista Universidad de México*, 435. Consultado el 7 de abril 2015. http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/Munoz_VinculacionEntreLaInvestigacionYLaDocencia.pdf
- MUÑOZ, H. (2000) *La investigación humanística y social en la UNAM. Organización, cambios y políticas académicas*. México, Coordinación de Humanidades UNAM.
- MUÑOZ, H. Rodríguez Gómez, A. (2000), *Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin del siglo,*

<http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/Munoz_PensamientoUniversitario.pdf> [Consulta: abril 2013].

PAWELLECK, A. BRENDEL, S. (2009) Research-based teaching and learning (RBTL) – a paradigm for enhancing teaching and learning at research universities, en *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 3 <<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/737>> [Consulta: enero 2014].

PÉREZ ISLAS, J. (2010), “La discriminación sobre jóvenes. Un proceso en construcción. Revista” en *El Cotidiano*, vol. Septiembre – octubre, Núm. 163. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515913005>> [Consulta: abril 2013].

PÉREZ ISLAS, José Antonio (2009), “Las cuatro transformaciones históricas de la condición juvenil”, en *Diario de Campo Suplemento*, núm. 56, pp. 29-35.

MÁRQUEZ, A. (2009) “Los beneficios públicos y privados de la educación y sus implicaciones en las políticas para la educación superior”, en MUÑOZ, H. (Coordinador), *La Universidad Pública en México*, México, Seminario de Educación Superior, UNAM y Miguel Angel Porrúa.

MARSISKE, R. (1989) *Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México 1918 - 1929*, México, CESU-UNAM

MIRANDA A. (2010), “Jóvenes y cambio social: las transiciones hacia la vida adulta” en *Seminario Jóvenes, educación y trabajo: los desafíos de la inclusión de los más vulnerables*, Buenos Aires, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación/OIT/FLACSO.

MIRANDA, A. (2008). “Los jóvenes, |la educación superior y el empleo a principios del siglo XX”, en *Revista de Trabajo*, vol. Agosto – diciembre, núm. 6, <http://www.trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2009n06_revistaDeTrabajo/2009n06_a11_aMiranda.pdf> [Consulta: marzo 2015].

MUSGROVE, Frank (1979), *School and the Social Order*, London, Wiley Ed.

MØRCH, S. (1996), “Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud. El surgimiento de la juventud como concepción sociohistórica”, en *JOVENes Revista de Estudios sobre Juventud*, vol. Julio – septiembre, núm. 1 <<http://cendoc.imjuventud.gob.mx/clr/revistas/revistas.php?revista=011>> [Consulta: marzo 2015].

NOWOTNY, H. SCOTT, P. y GIBBONS, M. (2001) *Re-thinking science. Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Great Britain, Polity Press.

- ORDORIKA, I. (2006) *La disputa por el campus: poder, política y autonomía en la UNAM*. México, UNAM.
- OSBORN, J. M. KARUKSTIS, K. (2009). The benefits of undergraduate research, scholarship, and creative activity. In: M. Boyd and J. Wesemann (Eds.), Pages 41-53, *Broadening Participation in Undergraduate Research: Fostering Excellence and Enhancing the Impact*. Council on Undergraduate Research, Washington, DC <<http://osborn.pages.tcnj.edu/files/2013/12/2-Osborn-and-Karukstis-2009.pdf>> [Consulta: noviembre 2013].
- PÉREZ ISLAS, JOSÉ ANTONIO, MÓNICA VALDEZ y SUÁREZ, MARÍA HERLINDA (2008), *Teorías sobre la juventud, Las miradas de los clásicos*, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México
- PFEILSTETTER, R. (2012) Bordieu y Luhman. Diferencias, similitudes, sinergias. *Revista Internacional de Sociología*, 70 (3), 490 – 510
- POZO, J. (2006). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- RAMÍREZ, R. (2013) ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? En Guzmán, Carlota, *Los estudiantes y la Universidad: Integración, experiencias e identidades*, México: ANUIES
- RODRÍGUEZ, R. (1999) La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21. Consultado el 1 de abril de 2015. <http://www.rioei.org/rie21a04.htm>
- RODRÍGUEZ MARÍA HUERTAS, J (2000). Motivación y cambio conceptual. *Tarbiya*, Revista de Investigación e Innovación Educativa. N° 26. Madrid. 31-50
- RODRÍGUEZ, E. (2002), *Actores estratégicos para el desarrollo. Políticas de Juventud para el Siglo XXI*, México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- RODRÍGUEZ, E. (2000), *Juventud y desarrollo en América Latina*, <<http://www.uia.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck2.pdf>> [Consulta: abril 2013].
- RUBIO, J. (Coord.). 2006. *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México, SEP / FCE.
- SALMERÓN, F. (1992) La UNAM, la docencia y la investigación en la enseñanza superior. *Revista de la Universidad de México*, 500. Consultado el 7 de abril de 2015.

http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/13660/public/13660-19058-1-PB.pdf

SILAS, J. (2006) Aportaciones de las teorías de la autopoiesis al análisis de las instituciones de educación superior. *Perfiles educativos*, 28 (114), 90 – 113.

SMITH, B. BROWN, S. ed. (1995) *Research, teaching and learning in higher education*, London, Kogan Page.

STRIKE, K. POSNER, G. “A revisionist theory of conceptual change” en DUSCHL, R. HAMILTON, R. (1992). En: *Philosophy of science, cognitive psychology and educational theory and practice*. USA: State University of New York Press.

TUIRAN, R. MUÑOZ, C, (2010). La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros. En ARNAUT, A. y GIORGULI, S (Coord.) *Los Grandes Problemas de México, Tomo VII. Educación*. México, El Colegio de México. 359 – 390.

UNAM (2013) Presupuesto anual para el año 2013. Consultado el 05 de julio de 2014. https://consejo.unam.mx/static/gaceta/presupuesto_2013.pdf

UNAM (2014) Portal de estadística universitaria. Consultado el 07 de diciembre de 2014.

UNAM (2014), Estudio comparativo de las universidades mexicanas. Explorador de datos. Consultado el 15 de marzo de 2015. <http://www.execum.unam.mx/>

SGUNAM (2015) Lineamientos generales para el funcionamiento de los estudios de licenciatura, México, UNAM. Consultado el 20 de diciembre 2015. <https://consejo.unam.mx/legislaci%C3%B3n-universitaria/funcionamiento-estudios->

VON BERTANLAFFY, L. (2006) *Teoría general de los sistemas*. México, FCE.

WALLERSTEIN, I. (2007) *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI-UNAM.

WERSCHT, J. (1998) *Vygotsky y la formación social de la mente*, España, Planeta.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de Perspectivas Académicas y Profesionales en Estudiantes de Pregrado. Versión “A”

2/5/2016

Cuestionario de perspectivas académicas y profesionales en estudiantes de licenciatura participantes en proyectos de investigación en ciencias sociales

Cuestionario de perspectivas académicas y profesionales en estudiantes de licenciatura participantes en proyectos de investigación en ciencias sociales

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA

Proyecto:

Experiencias de formación en estudiantes de licenciaturas en ciencias sociales dentro del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México
Del aprendizaje en el aula al aprendizaje basado en la investigación

Por

Mario Alberto Benavides Lara

Introducción

El presente cuestionario forma parte de un proyecto de investigación del Posgrado en Pedagogía. El objetivo de la investigación es identificar la incidencia que existe en el aprendizaje en los estudiantes de la FCPyS que han participado como becarios en proyectos de investigación del programa PAPIIT, contrastada con la formación de los estudiantes que no han participado, lo anterior con el fin de visibilizar abordajes pedagógicos que están teniendo lugar en nuestra universidad y que pueden impactar en la mejora del aprendizaje de los estudiantes de licenciatura.

Finalmente se te informa que los datos aquí consignados son anónimos y serán usados únicamente para los fines académicos del proyecto.

¡Muchas gracias por tu participación!

*Obligatorio

1. 1. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Masculino
 Femenino

2. 2. Edad *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 18 años
 18 años
 19 años
 20 años
 21 años
 22 años
 23 años
 24 años
 25 años
 Más de 25 años

3. 3. Licenciatura *

Marca solo un óvalo.

- Administración pública
 Ciencias de la comunicación
 Ciencia política
 Relaciones internacionales
 Sociología

4. 4. Semestre*Marca solo un óvalo.*

- 4to. Semestre
 5to. Semestre
 6to. Semestre
 7mo. Semestre
 8vo. Semestre
 9no. Semestre
 Egresado

5. 5. Avance en créditos*Marca solo un óvalo.*

- Menos del 50%
 Entre el 51% y el 60%
 Entre el 61% y el 70%
 Entre el 71% y el 80%
 Entre el 81% y el 90%
 Más del 90%
 Créditos concluidos

6. 6. Turno*Marca solo un óvalo.*

- Matutino
 Vespertino
 Mixto

7. 7. ¿Actualmente trabajas?*Marca solo un óvalo.*

- Sí
 No

8. 8. ¿En el pasado (menos de 2 años) o actualmente estás participando has participado en un proyecto PAPIIT?*Marca solo un óvalo.*

- Sí
 No

9. 9. ¿Eres o fuiste becario dentro de algún proyecto PAPIIT? **Marca solo un óvalo.*

- Sí
 No

10. 10. ¿Cuáles es o fue la duración de tu participación dentro del proyecto PAPIIT? **Marca solo un óvalo.*

- Menos de 6 meses.
 6 meses.
 Más de 6 meses.
 1 año.
 Menos de 1 año y 6 meses.
 1 año y 6 meses.
 Más de 1 año y 6 meses.
 2 años.
 Más de 2 años.

11. En el caso de que estés participando o hayas participado en un proyecto PAPIIT, ¿a qué instituto o centro correspondía el proyecto? *

Marca solo un óvalo.

- Instituto de Investigaciones Antropológicas
- Instituto de Investigaciones Bibliográficas
- Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información
- Instituto de Investigaciones Económicas
- Instituto de Investigaciones Estéticas
- Instituto de Investigaciones Filológicas
- Instituto de Investigaciones Filosóficas
- Instituto de Investigaciones Históricas
- Instituto de Investigaciones Jurídicas
- Instituto de Investigaciones Sociales
- Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación
- Centro de Investigaciones Sobre América del Norte
- Centro de Investigaciones Sobre América Latina y el Caribe
- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades
- Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales
- Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
- Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
- Programa Universitario de Bioética
- Programa Universitario de Estudios de Género
- Programa Universitario de Estudios Sobre la Ciudad
- Programa Universitario México Nación Multicultural
- Programa Universitario de Derechos Humanos
- Unidad Académica de Estudios Regionales
- Centro de Estudios en Administración Pública. FCPYS
- Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación. FCPYS
- Centro de Estudios Políticos. FCPYS
- Centro de Relaciones Internacionales. FCPYS
- Centro de Estudios Sociológicos. FCPYS
- Centro de Estudios Europeos. FCPYS
- Centro de Estudios Latinoamericanos. FCPYS
- Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales. FCPYS
- Centro de Estudios en Opinión Pública. FCPYS

12. Durante el año académico, ¿con qué frecuencia has llevado a cabo las siguientes actividades? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
Contribuir a la discusión en clase.	<input type="radio"/>					
Traer ideas o conceptos de diferentes clases durante la discusión en clase.	<input type="radio"/>					
Encontrar un curso tan interesante que hiciste más trabajo del que te fue requerido.	<input type="radio"/>					

13. Durante el año académico, ¿con qué frecuencia has llevado a cabo las siguientes actividades? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	A menudo	Muy a menudo
Asistir a clase sin haber hecho las lecturas asignada.	<input type="radio"/>				
Faltado a clase.	<input type="radio"/>				
Aumentado tu desempeño a partir de la exigencia de un académico.	<input type="radio"/>				
Revisar de manera exhaustiva tus trabajos antes de entregarlos.	<input type="radio"/>				
Solicitar ayuda académica del profesor cuando la has necesitado.	<input type="radio"/>				

14. **En promedio, ¿qué porcentaje de lecturas asignadas en clase has leído durante este año académico (semestre pasado y actual)?**

Marca solo un óvalo.

- 0% - 10%
- 11% - 20%
- 21% - 30%
- 31% - 40%
- 41% - 50%
- 51% - 60%
- 61% - 70%
- 71% - 80%
- 81% - 90%
- 91% - 100%

15. **Indica si has llevado a cabo o estás realizando las siguientes actividades creativas y de Investigación, sea una actividad como estudiante o como becario ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Sí lo he hecho o lo estoy haciendo como parte de mis actividades como estudiante	No lo he hecho como estudiante	Sí lo he hecho o estoy haciendo como parte de mis actividades como becario PAPIIT	No lo he hecho como becario PAPIIT
Un proyecto de investigación, actividad creativa o artículo académico como parte de tu formación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando menos un curso de metodología de la investigación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar como asistente de investigación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar en proyectos creativos bajo dirección de un académico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 16 Pensando en el último año que has cursado, ¿con qué frecuencia se te pidió hacer lo siguientes? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Algo a menudo	A menudo	Muy a menudo
Reconocer o recordar hechos específicos, términos y conceptos.	<input type="radio"/>					
Explicar métodos, ideas o conceptos y utilizarlos para resolver problemas.	<input type="radio"/>					
Analizar el material de estudio en sus partes componentes o argumentos en los supuestos para ver la base de los diferentes resultados y conclusiones.	<input type="radio"/>					
Juzgar el valor de la información, las ideas, acciones y conclusiones sobre la base de la solidez de las fuentes, métodos y razonamiento.	<input type="radio"/>					
Usar hechos y ejemplos para apoyar su punto de vista.	<input type="radio"/>					
Incorporar ideas o conceptos de diferentes cursos en la elaboración de tus trabajos.	<input type="radio"/>					
Examinar cómo otros han acumulado e interpretado los datos y evaluaron la solidez de sus conclusiones.	<input type="radio"/>					
Reconsiderar tu posición sobre un tema después de evaluar los argumentos de los demás.	<input type="radio"/>					
Crear o generar nuevas ideas, productos o formas de entender.	<input type="radio"/>					

17. 17. Por favor, responde las siguientes preguntas sobre tu carrera. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Sí	No
¿Entiendes de qué manera los distintos conocimientos que se abordan en tu carrera, se combinan de manera que puedas entender de manera coherente tu campo de estudio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Existen canales abiertos de comunicación entre profesores y estudiantes con respecto a las necesidades del estudiante, preocupaciones y sugerencias?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Te han explicado claramente lo que es el plagio académico y cuáles son sus consecuencias?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 18. ¿Cuántos profesores conoces lo suficiente como para pedir realicen una carta de recomendación a tu nombre en apoyo de una solicitud para un trabajo o para la escuela de posgrado? *

Marca solo un óvalo.

- 0
 1
 2
 3
 4
 Más de 4

19. ¿Fueron los siguientes factores determinantes para la elección de tu carrera? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Sí	No
Curiosidad intelectual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtener un empleo bien pagado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparame para una carrera satisfactoria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Complementa mis deseos de estudiar en el extranjero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deseos de mis padres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiene requisitos de admisión fáciles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite el tiempo para hacer otras actividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Provee de oportunidades internacionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestigio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No me pude quedar en mi primera opción de carrea.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me prepara para estudios de posgrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Indica la importancia que tiene para ti el cumplir dentro de la universidad cada uno de los siguientes objetivos *

Marca solo un óvalo por fila.

	No es importante	Es algo importante	Es muy importante
Estar en condiciones de devolver algo a mi comunidad después de terminar mi educación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquirir una educación general.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descubrir qué tipo de persona realmente quiero ser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer una relación romántica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer amistades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparame para una educación de posgrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estar en condiciones de hacer dinero después de terminar mi educación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explorar nuevas ideas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disfrutar mis años en la universidad antes de ingresar a la vida adulta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollar un código personal de valores y ética.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollar un conocimiento profundo de mi campo de estudio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar un desarrollo espiritual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer relaciones sociales que me ayuden en el futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. **22a. Califica el nivel de dominio contrastando tu experiencia como estudiante contra tu experiencia como Becario PAPIIT. ***

Como estudiante

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy pobre	Pobre	Equitativo	Bueno	Muy bueno	Excelente
Capacidades analíticas y de pensamiento crítico.	<input type="radio"/>					
Habilidad para ser claro y efectivo en la comunicación escrita.	<input type="radio"/>					
Habilidad para leer y comprender escritos académicos.	<input type="radio"/>					
Manejo de otros idiomas.	<input type="radio"/>					
Comprensión del campo específico de estudio.	<input type="radio"/>					
Capacidades cuantitativas (matemáticas y estadística).	<input type="radio"/>					
Habilidad para expresarte oralmente de manera clara y efectiva.	<input type="radio"/>					
Habilidad para comprender perspectivas internacionales (políticas, económicas, sociales y culturales).	<input type="radio"/>					
Capacidades de cómputo.	<input type="radio"/>					
Capacidades en el uso de Internet.	<input type="radio"/>					
Capacidades para la búsqueda de bibliografía especializada.	<input type="radio"/>					
Otras capacidades de investigación.	<input type="radio"/>					
Habilidades para preparar y realizar presentaciones.	<input type="radio"/>					
Capacidades de relación interpersonales y sociales.	<input type="radio"/>					
Capacidades analíticas y de pensamiento crítico.	<input type="radio"/>					
Capacidad de integrar la teoría y la práctica.	<input type="radio"/>					
Habilidad de interpretación de resultados.	<input type="radio"/>					
Comprensión de cómo se construye el conocimiento.	<input type="radio"/>					
Comprensión de cómo los científicos trabajan en los problemas reales.	<input type="radio"/>					
Formar parte de una comunidad de aprendizaje.	<input type="radio"/>					

22. 22b. Califica el nivel de dominio contrastando tu experiencia como estudiante contra tu experiencia como Becario PAPIIT. *

Como becario PAPIIT

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy pobre	Pobre	Equitativo	Bueno	Muy bueno	Excelente
Capacidades analíticas y de pensamiento crítico.	<input type="radio"/>					
Habilidad para ser claro y efectivo en la comunicación escrita.	<input type="radio"/>					
Habilidad para leer y comprender escritos académicos.	<input type="radio"/>					
Manejo de otros idiomas.	<input type="radio"/>					
Comprensión del campo específico de estudio.	<input type="radio"/>					
Capacidades cuantitativas (matemáticas y estadística).	<input type="radio"/>					
Habilidad para expresarte oralmente de manera clara y efectiva.	<input type="radio"/>					
Habilidad para comprender perspectivas internacionales (políticas, económicas, sociales y culturales).	<input type="radio"/>					
Capacidades de cómputo.	<input type="radio"/>					
Capacidades en el uso de Internet.	<input type="radio"/>					
Capacidades para la búsqueda de bibliografía especializada.	<input type="radio"/>					
Otras capacidades de investigación.	<input type="radio"/>					
Habilidades para preparar y realizar presentaciones.	<input type="radio"/>					
Capacidades de relación interpersonales y sociales.	<input type="radio"/>					
Capacidades analíticas y de pensamiento crítico.	<input type="radio"/>					
Capacidad de integrar la teoría y la práctica.	<input type="radio"/>					
Habilidad de interpretación de resultados.	<input type="radio"/>					
Comprensión de cómo se construye el conocimiento.	<input type="radio"/>					
Comprensión de cómo los científicos trabajan en los problemas reales.	<input type="radio"/>					
Formar parte de una comunidad de aprendizaje.	<input type="radio"/>					

23. Considerando tu experiencia como Becario PAPIIT, responde qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones *

Marca solo un óvalo por fila.

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
Mi participación como becario ha desarrollado aún más mis habilidades para resolver problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He aprendido a desarrollar mis ideas y presentarlas en mi trabajo escrito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como resultado de mi participación como becario, he desarrollado la capacidad para trabajar en colaboración.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El investigador con el que trabajo me proporciona información adicional pertinente a los temas que se trabaja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El instituto/ centro me proporciona oportunidades para participar académicamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo un buen acceso a las instalaciones y servicios de computación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi participación como becario ha desarrollado mi habilidad para planificar mi propio trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El ambiente de investigación en el instituto / centro estimula mi trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recibo constante orientación sobre mi trabajo por parte del Investigador con el que colaboro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe un apoyo financiero adecuado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como resultado de mi participación he desarrollado la capacidad de aprender de forma autónoma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento respetado como becario dentro de mi instituto / centro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalmente trato de discutir con otros las nuevas ideas que surgen en el trabajo de investigación donde colaboro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando estoy trabajando en un tema de investigación, trato de ver en mi propia mente cómo todas las ideas encajan unas con otras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La participación como becario me ha ayudado a definir mi tema de tesis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recibo orientación o asistencia de los estudiantes posgrado o compañeros becarios en situaciones que no sean organizadas por el investigador, el instituto o centro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Finalmente responde como Becario PAPIIT qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones *

Marca solo un óvalo por fila.

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
En general considero que mi participación dentro del proyecto PAPIIT me ha permitido desarrollar conocimientos y habilidades que de otra forma no hubiese podido desarrollar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi participación dentro del PAPIIT me ha permitido conocer de mejor forma los procesos que están implicados en la investigación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi participación dentro del PAPIIT ha repercutido positivamente en mi desempeño como estudiante de la Facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El proyecto PAPIIT en el que participo responde a mis intereses académicos y/o profesionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi participación en el proyecto PAPIIT ha facilitado mi proceso de titulación (identificación de tema, diseño teórico-metodológico y elaboración del proyecto).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 2. Cuestionario de Perspectivas Académicas y Profesionales en Estudiantes de Pregrado. Versión “B”

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA**

Proyecto:

Experiencias de formación en estudiantes de licenciaturas en ciencias sociales dentro del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México

Del aprendizaje en el aula al aprendizaje basado en la investigación

Por

Mario Alberto Benavides Lara

Cuestionario de perspectivas académicas y profesionales en estudiantes de licenciatura participantes en proyectos de investigación en ciencias sociales

Introducción

El presente cuestionario forma parte de un proyecto de investigación del Posgrado en Pedagogía. El objetivo de la investigación es identificar la incidencia que existe en el aprendizaje en los estudiantes de la FCPS que han participado como becarios en proyectos de investigación del programa PAPIIT contrastada con la formación de los estudiantes que no han participado, lo anterior con el fin de visibilizar abordajes pedagógicos que están teniendo lugar en nuestra universidad y que pueden impactar en la mejora el aprendizaje de los estudiantes de licenciatura.

Finalmente se te informa que los datos aquí consignados son anónimos y serán usados únicamente para los fines académicos del proyecto.

¡Muchas gracias por tu participación!

1. Sexo	Masculino	<input type="radio"/>
	Femenino	<input type="radio"/>
2. Edad	Menos de 18 años	<input type="radio"/>
	18 años	<input type="radio"/>
	19 años	<input type="radio"/>
	20 años	<input type="radio"/>
	21 años	<input type="radio"/>
	22 años	<input type="radio"/>
	23 años	<input type="radio"/>
	24 años	<input type="radio"/>
	25 años	<input type="radio"/>
	Más de 25 años	<input type="radio"/>
3. Licenciatura	Administración pública	<input type="radio"/>
	Ciencias de la comunicación	<input type="radio"/>
	Ciencia política	<input type="radio"/>
	Relaciones internacionales	<input type="radio"/>
	Sociología	<input type="radio"/>
4. Semestre	4to. Semestre	<input type="radio"/>
	5to. Semestre	<input type="radio"/>
	6to. Semestre	<input type="radio"/>
	7mo. Semestre	<input type="radio"/>
	8vo. Semestre	<input type="radio"/>
	9no. Semestre	<input type="radio"/>
5. Avance en créditos	Menos del 50%	<input type="radio"/>
	Entre el 51% y el 60%	<input type="radio"/>
	Entre el 61% y el 70%	<input type="radio"/>
	Entre el 71% y el 80%	<input type="radio"/>
	Entre el 81% y el 90%	<input type="radio"/>
	Más del 90%	<input type="radio"/>
	Créditos concluidos	<input type="radio"/>
6. Turno	Matutino	<input type="radio"/>
	Vespertino	<input type="radio"/>
	Mixto	<input type="radio"/>
7. ¿Actualmente trabajas?	Sí	<input type="radio"/>
	No	<input type="radio"/>
8. ¿En el pasado (menos de 2 años) o actualmente estás participando has participado en un proyecto PAPIIT? En caso contrario pasa al punto 12.		
	Sí	<input type="radio"/>
	No	<input type="radio"/>

9. ¿Eres o fuiste becario dentro de algún proyecto PAPIIT?

Sí

No

10. ¿Cuáles es o fue la duración de tu participación dentro del proyecto PAPIIT?

Menos de 6 meses.

6 meses.

Más de 6 meses.

1 año.

Menos de 1 año y 6 meses.

1 año y 6 meses.

Más de 1 año y 6 meses.

2 años.

Más de 2 años.

11. En el caso de que estés participando o hayas participado en un proyecto PAPIIT, ¿a qué instituto o centro correspondía el proyecto?

Instituto de Investigaciones Antropológicas

Instituto de Investigaciones Bibliográficas

Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información

Instituto de Investigaciones Económicas

Instituto de Investigaciones Estéticas

Instituto de Investigaciones Filológicas

Instituto de Investigaciones Filosóficas

Instituto de Investigaciones Históricas

Instituto de Investigaciones Jurídicas

Instituto de Investigaciones Sociales

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

Centro de Investigaciones Sobre América del Norte

Centro de Investigaciones Sobre América Latina y el Caribe

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades

Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Programa Universitario de Bioética

Programa Universitario de Estudios de Género

Programa Universitario de Estudios Sobre la Ciudad

Programa Universitario México Nación Multicultural

Programa Universitario de Derechos Humanos

Unidad Académica de Estudios Regionales

12. Durante el año académico, ¿con qué frecuencia has llevado a cabo las siguientes actividades?

	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
Contribuir a la discusión en clase.	<input type="radio"/>					
Traer ideas o conceptos de diferentes clases durante la discusión en clase.	<input type="radio"/>					
Encontrar un curso tan interesante que hiciste más trabajo del que te fue requerido.	<input type="radio"/>					

13. Durante el año académico, ¿con qué frecuencia has llevado a cabo las siguientes actividades?

	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
Asistir a clase sin haber hecho las lecturas asignada.	<input type="radio"/>					
Faltado a clase.	<input type="radio"/>					
Aumentado tu desempeño a partir de la exigencia de un académico.	<input type="radio"/>					
Revisar de manera exhaustiva tus trabajos antes de entregarlos.	<input type="radio"/>					
Solicitar ayuda académica del profesor cuando la has necesitado.	<input type="radio"/>					

14. En promedio, ¿qué porcentaje de lecturas asignadas en clase has leído durante este año académico (semestre pasado y actual)?

<input type="radio"/>				
0% - 10%	21% - 30%	41% - 50%	61% - 70%	81% - 90%
<input type="radio"/>				
11% - 20%	31% - 40%	51% - 60%	71% - 80%	91% - 100%
<input type="radio"/>				

15. Indica si has llevado a cabo o estás realizando las siguientes actividades creativas y de investigación, sea una actividad como estudiante o como becario

	Sí, lo he hecho o lo estoy haciendo como parte de mis actividades como estudiante	No, lo he hecho como estudiante	Sí, lo he hecho o estoy haciendo como parte de mis actividades como becario PAPIIT	No, lo he hecho como becario PAPIIT
Un proyecto de investigación, actividad creativa o artículo académico como parte de tu formación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando menos un curso de metodología de la investigación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar como asistente de investigación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar en proyectos creativo bajo dirección de un académico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 Pensando en el último año que has cursado, ¿con qué frecuencia se te pidió hacer lo siguientes?

	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Algo a menudo	A menudo	Muy a menudo
Reconocer o recordar hechos específicos, términos y conceptos.	<input type="radio"/>					
Explicar métodos, ideas o conceptos y utilizarlos para resolver problemas.	<input type="radio"/>					
Analizar el material de estudio en sus partes componentes o argumentos en los supuestos para ver la base de los diferentes resultados y conclusiones.	<input type="radio"/>					
Juzgar el valor de la información, las ideas, acciones y conclusiones sobre la base de la solidez de las fuentes, métodos y razonamiento.	<input type="radio"/>					
Usar hechos y ejemplos para apoyar su punto de vista.	<input type="radio"/>					
Incorporar ideas o conceptos de diferentes cursos en la elaboración de tus trabajos.	<input type="radio"/>					
Examinar cómo otros han acumulado e interpretado los datos y evaluaron la solidez de sus conclusiones.	<input type="radio"/>					
Reconsiderar tu posición sobre un tema después de evaluar los argumentos de los demás.	<input type="radio"/>					
Crear o generar nuevas ideas, productos o formas de entender.	<input type="radio"/>					

4/10

17. Por favor, responde las siguientes preguntas sobre tu carrera.

	Sí	No
¿Entiendes de qué manera los distintos conocimientos que se abordan en tu carrera, se combinan de manera que puedas entender de manera coherente tu campo de estudio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Existen canales abiertos de comunicación entre profesores y estudiantes con respecto a las necesidades del estudiante, preocupaciones y sugerencias?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Te han explicado claramente lo que es el plagio académico y cuáles son sus consecuencias?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. ¿Cuántos profesores conoces lo suficiente como para pedir realicen una carta de recomendación a tu nombre en apoyo de una solicitud para un trabajo o para la escuela de posgrado?

0	<input type="radio"/>
1	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>
Más de 4	<input type="radio"/>

19. ¿Fueron los siguientes factores determinantes para la elección de tu carrera?

	Sí	No
Curiosidad intelectual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtener un empleo bien pagado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prepararme para una carrera satisfactoria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Complementa mis deseos de estudiar en el extranjero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deseos de mis padres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiene requisitos de admisión fáciles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite el tiempo para hacer otras actividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Provee de oportunidades internacionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestigio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No me pude quedar en mi primera opción de carrea.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me prepara para estudios de posgrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Indica la importancia que tiene para ti el cumplir dentro de la universidad cada uno de los siguientes objetivos

	No es importante	Es algo importante	Es muy importante
Estar en condiciones de devolver algo a mi comunidad después de terminar mi educación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquirir una educación general.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descubrir qué tipo de persona realmente quiero ser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer una relación romántica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer amistades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prepararme para una educación de posgrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estar en condiciones de hacer dinero después de terminar mi educación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explorar nuevas ideas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disfrutar mis años en la universidad antes de ingresar a la vida adulta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollar un código personal de valores y ética.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollar un conocimiento profundo de mi campo de estudio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar un desarrollo espiritual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer relaciones sociales que me ayuden en el futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Por favor contesta las siguientes preguntas en caso de que **sólo seas estudiante**. En caso de ser **Becario PAPIIT** pasa al punto 22.
 Califica el nivel de dominio en las siguientes áreas desde que iniciaste tu carrera y hasta este momento. Cuando contestes pasa al punto 25

	Al inicio						Hasta este momento					
	Muy pobre	Pobre	Equitativo	Bueno	Muy bueno	Excelente	Muy pobre	Pobre	Equitativo	Bueno	Muy bueno	Excelente
Capacidades analíticas y de pensamiento crítico.	<input type="radio"/>											
Habilidad para ser claro y efectivo en la comunicación escrita.	<input type="radio"/>											
Habilidad para leer y comprender escritos académicos.	<input type="radio"/>											
Manejo de otros idiomas.	<input type="radio"/>											
Comprensión del campo específico de estudio.	<input type="radio"/>											
Capacidades cuantitativas (matemáticas y estadística).	<input type="radio"/>											
Habilidad para expresarte oralmente de manera clara y efectiva.	<input type="radio"/>											
Habilidad para comprender perspectivas internacionales (políticas, económicas, sociales y culturales).	<input type="radio"/>											
Capacidades de cómputo.	<input type="radio"/>											
Capacidades en el uso de Internet.	<input type="radio"/>											
Capacidades para la búsqueda de bibliografía especializada.	<input type="radio"/>											
Otras capacidades de investigación.	<input type="radio"/>											
Habilidades para preparar y realizar presentaciones.	<input type="radio"/>											
Capacidades de relación interpersonales y sociales.	<input type="radio"/>											
Capacidades analíticas y de pensamiento crítico.	<input type="radio"/>											
Capacidad de integrar la teoría y la práctica.	<input type="radio"/>											
Habilidad de interpretación de resultados.	<input type="radio"/>											
Comprensión de cómo se construye el conocimiento.	<input type="radio"/>											
Comprensión de cómo los científicos trabajan en los problemas reales.	<input type="radio"/>											
Formar parte de una comunidad de aprendizaje.	<input type="radio"/>											

7/10

22. Califica el nivel de dominio contrastando tu experiencia como estudiante contra tu **experiencia como Becario PAPIIT**.

	Como estudiante						Como becario PAPIIT					
	Muy pobre	Pobre	Equitativo	Bueno	Muy bueno	Excelente	Muy pobre	Pobre	Equitativo	Bueno	Muy bueno	Excelente
Capacidades analíticas y de pensamiento crítico.	<input type="radio"/>											
Habilidad para ser claro y efectivo en la comunicación escrita.	<input type="radio"/>											
Habilidad para leer y comprender escritos académicos.	<input type="radio"/>											
Manejo de otros idiomas.	<input type="radio"/>											
Comprensión del campo específico de estudio.	<input type="radio"/>											
Capacidades cuantitativas (matemáticas y estadística).	<input type="radio"/>											
Habilidad para expresarte oralmente de manera clara y efectiva.	<input type="radio"/>											
Habilidad para comprender perspectivas internacionales (políticas, económicas, sociales y culturales).	<input type="radio"/>											
Capacidades de cómputo.	<input type="radio"/>											
Capacidades en el uso de Internet.	<input type="radio"/>											
Capacidades para la búsqueda de bibliografía especializada.	<input type="radio"/>											
Otras capacidades de investigación.	<input type="radio"/>											
Habilidades para preparar y realizar presentaciones.	<input type="radio"/>											
Capacidades de relación interpersonales y sociales.	<input type="radio"/>											
Capacidades analíticas y de pensamiento crítico.	<input type="radio"/>											
Capacidad de integrar la teoría y la práctica.	<input type="radio"/>											
Habilidad de interpretación de resultados.	<input type="radio"/>											
Comprensión de cómo se construye el conocimiento.	<input type="radio"/>											
Comprensión de cómo los científicos trabajan en los problemas reales.	<input type="radio"/>											
Formar parte de una comunidad de aprendizaje.	<input type="radio"/>											

8/10

23. Considerando tu experiencia como **Becario PAPIIT**, responde qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
Mi participación como becario ha desarrollado aún más mis habilidades para resolver problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He aprendido a desarrollar mis ideas y presentarlas en mi trabajo escrito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como resultado de mi participación como becario, he desarrollado la capacidad para trabajar en colaboración.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El investigador con el que trabajo me proporciona información adicional pertinente a los temas que se trabaja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El instituto/ centro me proporciona oportunidades para participar académicamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo un buen acceso a las instalaciones y servicios de computación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi participación como becario ha desarrollado mi habilidad para planificar mi propio trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El ambiente de investigación en el instituto / centro estimula mi trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recibo constante orientación sobre mi trabajo por parte del investigador con el que colaboro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe un apoyo financiero adecuado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como resultado de mi participación he desarrollado la capacidad de aprender de forma autónoma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento respetado como becario dentro de mi instituto / centro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalmente trato de discutir con otros las nuevas ideas que surgen en el trabajo de investigación donde colaboro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando estoy trabajando en un tema de investigación, trato de ver en mi propia mente cómo todas las ideas encajan unas con otras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La participación como becario me ha ayudado a definir mi tema de tesis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recibo orientación o asistencia de los estudiantes posgrado o compañeros becarios en situaciones que no sean organizadas por el investigador, el instituto o centro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9/10

24. Finalmente responde como **Becario PAPIIT** qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
En general considero que mi participación dentro del proyecto PAPIIT me ha permitido desarrollar conocimientos y habilidades que de otra forma no hubiese podido desarrollar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi participación dentro del PAPIIT me ha permitido conocer de mejor forma los procesos que están implicados en la investigación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi participación dentro del PAPIIT ha repercutido positivamente en mi desempeño como estudiante de la Facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El proyecto PAPIIT en el que participo responde a mis intereses académicos y/o profesionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi participación en el proyecto PAPIIT ha facilitado mi proceso de titulación (identificación de tema, diseño teórico-metodológico y elaboración del proyecto).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Finalmente como estudiante de la Facultad responde con sí o no las siguientes preguntas.

	Sí	No
En el caso de que nunca hayas participado en un proyecto PAPIIT, ¿tienes conocimiento de cómo puedes participar en un proyecto de este tipo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el caso de que nunca hayas participado en un proyecto PAPIIT, ¿estarías interesado en participar en un proyecto de este tipo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10/10

Anexo 2. Relación de becarios estudiantes de la FCPyS en los Centros, Institutos y Programas de la Coordinación de Humanidades de la UNAM en los años 2012 y 2013

Clave	Título	Atribución proyecto	Responsable	Becaria
10300112	IMPORTANCIA DE LOS SALARIOS (COSTO DE LA MANO DE OBRA) EN LA PRODUCCION AUTOMOTRIZ COMO ELEMENTO DINAMIZADOR DE LA CRISIS ECONOMICA	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS	MARIA LUISA GONZALEZ MARIN	MARISELA HERNANDEZ SANCHEZ
10300112	IMPORTANCIA DE LOS SALARIOS (COSTO DE LA MANO DE OBRA) EN LA PRODUCCION AUTOMOTRIZ COMO ELEMENTO DINAMIZADOR DE LA CRISIS ECONOMICA	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS	MARIA LUISA GONZALEZ MARIN	GISSEL ARELY PORTILLO GUTIERREZ
10300212	COMUNICACION, TRANSMIGRACION Y SISTEMAS EMERGENTES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	SILVIA INES MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	DANIELA ALVAREZ SAAVEDRA
10300212	COMUNICACION, TRANSMIGRACION Y SISTEMAS EMERGENTES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	SILVIA INES MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	IRIT BONDER GRIMBERG
10300212	COMUNICACION, TRANSMIGRACION Y SISTEMAS EMERGENTES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	SILVIA INES MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	RICARDO FLORES GUZMAN
10300212	COMUNICACION, TRANSMIGRACION Y SISTEMAS EMERGENTES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	SILVIA INES MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	EDUARDO FLORES TORRES
10300212	COMUNICACION, TRANSMIGRACION Y SISTEMAS EMERGENTES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	SILVIA INES MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	IVAN ILEANA GONZALEZ HERNANDEZ
10300212	COMUNICACION, TRANSMIGRACION Y SISTEMAS EMERGENTES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	SILVIA INES MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	RUBEN HERNANDEZ DUARTE
10300212	COMUNICACION, TRANSMIGRACION Y SISTEMAS EMERGENTES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	SILVIA INES MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	ALEJANDRO MAGNO LOPEZ
10300212	COMUNICACION, TRANSMIGRACION Y SISTEMAS EMERGENTES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	SILVIA INES MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	SALVADOR MATEOS RANGEL
10300210	SEGURIDAD HUMANA, MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	EDMUNDO HERNANDEZ VELA SALGADO	JAFET DURAN CAMARCHO
10300210	SEGURIDAD HUMANA, MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	EDMUNDO HERNANDEZ VELA SALGADO	JESUS GUZMAN SANCHEZ
10300210	SEGURIDAD HUMANA, MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	EDMUNDO HERNANDEZ VELA SALGADO	ADRIAN MICHEL ELIAS MANZUR SODA
10300210	SEGURIDAD HUMANA, MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	EDMUNDO HERNANDEZ VELA SALGADO	CESARI RICO BECERRA
10300311	LA CIUDADANIA EN MEXICO Y LA CULTURA CIVICA: FORMACION, DESARROLLO Y CRISIS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	VICTOR MANUEL DURAN PONTE	IRIWING NATALIA GARCIA SOTO
10300311	LA CIUDADANIA EN MEXICO Y LA CULTURA CIVICA: FORMACION, DESARROLLO Y CRISIS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	VICTOR MANUEL DURAN PONTE	ALEJANDRA PEREZ PEREZ
10300810	LAS ELITES DEL TLCAN: GENESIS, ESTRUCTURACION Y CONSECUENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS DE DESARROLLO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIA ALEJANDRA SALAS PORRAS SOULE	MARCELA CRUZ REYES
10300810	LAS ELITES DEL TLCAN: GENESIS, ESTRUCTURACION Y CONSECUENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS DE DESARROLLO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIA ALEJANDRA SALAS PORRAS SOULE	CLAUDIA DOMINGUEZ QUINTERO
10300810	LAS ELITES DEL TLCAN: GENESIS, ESTRUCTURACION Y CONSECUENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS DE DESARROLLO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIA ALEJANDRA SALAS PORRAS SOULE	LORENA FRANCO PANTOJA
10300810	LAS ELITES DEL TLCAN: GENESIS, ESTRUCTURACION Y CONSECUENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS DE DESARROLLO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIA ALEJANDRA SALAS PORRAS SOULE	ESTELA GONZALEZ FUENTES
10300810	LAS ELITES DEL TLCAN: GENESIS, ESTRUCTURACION Y CONSECUENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS DE DESARROLLO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIA ALEJANDRA SALAS PORRAS SOULE	TANIA LOPEZ DOMINGUEZ
10300810	LAS ELITES DEL TLCAN: GENESIS, ESTRUCTURACION Y CONSECUENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS DE DESARROLLO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIA ALEJANDRA SALAS PORRAS SOULE	ESTEFANY OSCAR SANCHEZ DIAZ DE LA VEGA NAVARRO
10300811	SEGREGACION SOCIO-ESPACIAL Y POBREZA URBANA EN LAS ZONAS METROPOLITANAS DE CIUDAD DE MEXICO, CUERNAVACA Y QUERETARO	INSTITUTO DE GEOGRAFIA	ADRIAN GUILLERMO AGUILAR MARTINEZ	RODRIGO IVONNE IRAIS RAMIREZ
10301111	LAS MUJERES Y EL DERECHO HUMANO A LA COMUNICACION: SU ACCESO Y PARTICIPACION EN LAS INDUSTRIAS MEDIATICAS	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	MEDLEY AIMEE VEGA MONTEI	ENRIQUE ALCARAZ SEGURA
10301111	LAS MUJERES Y EL DERECHO HUMANO A LA COMUNICACION: SU ACCESO Y PARTICIPACION EN LAS INDUSTRIAS MEDIATICAS	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	MEDLEY AIMEE VEGA MONTEI	DOLORES AMELIA ARREGUIN PRADO
10301111	LAS MUJERES Y EL DERECHO HUMANO A LA COMUNICACION: SU ACCESO Y PARTICIPACION EN LAS INDUSTRIAS MEDIATICAS	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	MEDLEY AIMEE VEGA MONTEI	WALYS BECERRIL MARTINEZ

1

Clave	Título	Atribución proyecto	Responsable	Becaria
10301111	LAS MUJERES Y EL DERECHO HUMANO A LA COMUNICACION: SU ACCESO Y PARTICIPACION EN LAS INDUSTRIAS MEDIATICAS	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	MEDLEY AIMEE VEGA MONTEI	RAQUEL RAMIREZ SALGADO
10301112	TODOS GANAN. DISCUSIONES SOBRE LA CONSERVACION DE LA BIODIVERSIDAD EN MEXICO	CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS DE LA UNAM	MARCIA LETICIA DURAND SMITH	ALEJANDRO VON TAMM
10301211	LA FIDELIDAD DE LA CEEISS ECONOMICA EN MEXICO Y SU IMPACTO EN LA SEGURIDAD NACIONAL	FACULTAD DE ECONOMIA	ARTURO PROCORO HUERTA GONZALEZ	ISMAEL BERTHIAZ CRUZ GUTIERREZ
10301212	EL PAPEL DE LAS REDES SOCIALES EN EL DESARROLLO DE LAS MICROEMPRESAS RURALES EN MEXICO	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	REBECA NADIA XIMENA DE GORTARI RABIELA	MARIA CRUZ CARRERAS
10301412	DE MAYOR DOMOS A CONTRATISTAS. ESTUDIO SOBRE LAS FORMAS DE RECLUTAMIENTO DE LA MANO DE OBRA INMIGRANTE EN LA VITICULTURA EN LOS CONDADOS DE NAPA Y SONOMA CALIFORNIA	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	MARTHA JUDITH SANCHEZ GOMEZ	ASTRID DIEGO CONTRERAS MEDIANO
10301412	DE MAYOR DOMOS A CONTRATISTAS. ESTUDIO SOBRE LAS FORMAS DE RECLUTAMIENTO DE LA MANO DE OBRA INMIGRANTE EN LA VITICULTURA EN LOS CONDADOS DE NAPA Y SONOMA CALIFORNIA	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	MARTHA JUDITH SANCHEZ GOMEZ	SERGIO GALLARDO GARCIA
10301412	DE MAYOR DOMOS A CONTRATISTAS. ESTUDIO SOBRE LAS FORMAS DE RECLUTAMIENTO DE LA MANO DE OBRA INMIGRANTE EN LA VITICULTURA EN LOS CONDADOS DE NAPA Y SONOMA CALIFORNIA	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	MARTHA JUDITH SANCHEZ GOMEZ	YOVANA DE LA LUZ MARTINEZ
10301510	FISCALIDAD Y DEMOCRACIA EN MEXICO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JOSE MARIA CALDERON RODRIGUEZ	SALVADOR MORENO LUNA
10301611	COHESION SOCIAL EN LA GLOBALIZACION Y LA BÚSQUEDA DE UN NUEVO CONTRATO SOCIAL: RETOS PARA MEXICO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	GERMAN PEREZ FERNANDEZ DEL CASTILLO	CITLALI IZEL GUZMAN SANTIAGO
10301611	COHESION SOCIAL EN LA GLOBALIZACION Y LA BÚSQUEDA DE UN NUEVO CONTRATO SOCIAL: RETOS PARA MEXICO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	GERMAN PEREZ FERNANDEZ DEL CASTILLO	STEPHANIE JIMENEZ HERNANDEZ
10301611	COHESION SOCIAL EN LA GLOBALIZACION Y LA BÚSQUEDA DE UN NUEVO CONTRATO SOCIAL: RETOS PARA MEXICO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	GERMAN PEREZ FERNANDEZ DEL CASTILLO	NOEMY RENE URIEL MACIAS RODRIGUEZ
10301711	MOVIMIENTOS SOCIALES Y PROCESOS CONSTITUYENTES CONTEMPORANEOS EN MEXICO Y AMERICA LATINA	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	OSCAR CORREAS VAZQUEZ	ERANDI LOPEZ GIRON
10301711	MOVIMIENTOS SOCIALES Y PROCESOS CONSTITUYENTES CONTEMPORANEOS EN MEXICO Y AMERICA LATINA	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	OSCAR CORREAS VAZQUEZ	BLANCA MELGARITO ROCHA
10301711	MOVIMIENTOS SOCIALES Y PROCESOS CONSTITUYENTES CONTEMPORANEOS EN MEXICO Y AMERICA LATINA	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	OSCAR CORREAS VAZQUEZ	ESTELA CYNTHIA SALAZAR NIEVES
10301811	LOS CONFLICTOS ETNICOS EN AMERICA LATINA. RESPUESTAS A LA VIOLENCIA Y AL ACTIVISMO POLITICO INDIGENA	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	NATIVIDAD GUTIERREZ CHONG	DALIA QUIROZ PIVEDA
10301811	LOS CONFLICTOS ETNICOS EN AMERICA LATINA. RESPUESTAS A LA VIOLENCIA Y AL ACTIVISMO POLITICO INDIGENA	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	NATIVIDAD GUTIERREZ CHONG	IRICAZLI SANDOVAL ARENAS
10301911	CONCEPTOS Y FENOMENOS FUNDAMENTALES DE NUESTRO TIEMPO	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	PABLO GONZALEZ CASANOVA Y DEL VALLE	OCTAVIO CANO RAMIREZ
10301911	CONCEPTOS Y FENOMENOS FUNDAMENTALES DE NUESTRO TIEMPO	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	PABLO GONZALEZ CASANOVA Y DEL VALLE	OMAR ERNESTO GUERRERO MOLINA
10301911	CONCEPTOS Y FENOMENOS FUNDAMENTALES DE NUESTRO TIEMPO	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	PABLO GONZALEZ CASANOVA Y DEL VALLE	PAMELA JIMENEZ MAFARA
10302011	POLITICAS PUBLICAS DE LA POBREZA-ASISTENCIA A LA MARGINALIDAD-AUTONOMIA	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS	BORIS WOLFFANG MARAÑÓN PIMENTEL	BETZABE TORRES VILLARRAL
10302311	EL DERECHO FUNDAMENTAL A LA CONSULTA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS FRENTE A LOS MEGAPROYECTOS DE INVERSION Y DESARROLLO	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURIDICAS	RODRIGO GUTIERREZ RIVAS	LOPEZ BELDA ELIZABETH
10302410	ANALISIS Y ESTRATEGIAS DE LA CIENCIA EN MEXICO: MITOS Y REALIDADES ECONOMICAS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS	HERIBERTA LOURDES CASTAÑOS RODRIGUEZ	VERIDIANA FLORES OCHOA
10302410	ANALISIS Y ESTRATEGIAS DE LA CIENCIA EN MEXICO: MITOS Y REALIDADES ECONOMICAS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS	HERIBERTA LOURDES CASTAÑOS RODRIGUEZ	GIOVANNA FLORES RUBIO
10302410	ANALISIS Y ESTRATEGIAS DE LA CIENCIA EN MEXICO: MITOS Y REALIDADES ECONOMICAS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS	HERIBERTA LOURDES CASTAÑOS RODRIGUEZ	EMMANUEL GARCIA LIMA
10302410	ANALISIS Y ESTRATEGIAS DE LA CIENCIA EN MEXICO: MITOS Y REALIDADES ECONOMICAS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS	HERIBERTA LOURDES CASTAÑOS RODRIGUEZ	EDUARDO GUTIERREZ ROLD

2

Clave	Título	Atribución proyecto	Responsable	Beccario
IN302410	ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS DE LA CIENCIA EN MEXICO: MITOS Y REALIDADES	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS	HERIBERTA LOURDES CASTAÑOS RODRIGUEZ	YOLANDA HAM ZARCO
IN302410	ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS DE LA CIENCIA EN MEXICO: MITOS Y REALIDADES	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS	HERIBERTA LOURDES CASTAÑOS RODRIGUEZ	JAZMIN MARCAL ALBA
IN302410	ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS DE LA CIENCIA EN MEXICO: MITOS Y REALIDADES	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS	HERIBERTA LOURDES CASTAÑOS RODRIGUEZ	KAREN MARTINEZ ORTA
IN302410	ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS DE LA CIENCIA EN MEXICO: MITOS Y REALIDADES	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS	HERIBERTA LOURDES CASTAÑOS RODRIGUEZ	SHARON NIETO GONZALEZ
IN302410	ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS DE LA CIENCIA EN MEXICO: MITOS Y REALIDADES	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS	HERIBERTA LOURDES CASTAÑOS RODRIGUEZ	ILIANA CARLO PINEDA ALMANZA
IN302412	UNA AGENDA DE SEGURIDAD NACIONAL PARA EL NUEVO GOBIERNO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIA CRISTINA ROSAS GONZALEZ	DANIEL CABELLO MOLINA
IN302511	INTEGRACION, POLITICAS MIGRATORIAS Y DESARROLLO EN SUDAMERICA: EL CASO DE LA COMUNIDAD ANDINA EN EL NUEVO SIGLO	CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMERICA LATINA Y EL CARIBE	FERNANDO NEIRA ORJUELA	DAVID LEON OSORIO
IN302511	INTEGRACION, POLITICAS MIGRATORIAS Y DESARROLLO EN SUDAMERICA: EL CASO DE LA COMUNIDAD ANDINA EN EL NUEVO SIGLO	CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMERICA LATINA Y EL CARIBE	FERNANDO NEIRA ORJUELA	MARIA ISALIA GUILLERMO RIVERA ESCAMILA
IN302611	SUBCONTINENTACION INTERNACIONAL. INTRA E INTERREGIONAL: ASIA, UNION EUROPEA, AMERICA DEL NORTE Y MERIDIOSUR	CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMERICA DEL NORTE	MONICA CLAIRE GAMBRILL RUPPERT	HERLINDA FRANCO
IN302710	CRISIS, GEO POLITICA Y GEOECONOMIA DEL CAPITAL EN UNA ERA DE TRANSICION HEGEMONICA. ESTADOS UNIDOS-AMERICA LATINA	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	JOHN SAKI FERNANDEZ	ANAMI BALDERAS ROSADO
IN302710	CRISIS, GEO POLITICA Y GEOECONOMIA DEL CAPITAL EN UNA ERA DE TRANSICION HEGEMONICA. ESTADOS UNIDOS-AMERICA LATINA	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	JOHN SAKI FERNANDEZ	BEATRIZ BUSTAMANT CRUZ CAROLINA E
IN302712	LOS DESAFIOS DE LA GOBERNABILIDAD ANTE LA GLOBALIZACION	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JORGE FEDERICO MARQUEZ MUÑOZ	JORGE FIERRO MONTEAÑO
IN302712	LOS DESAFIOS DE LA GOBERNABILIDAD ANTE LA GLOBALIZACION	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JORGE FEDERICO MARQUEZ MUÑOZ	HERNANDO GIABIR RAZI JUAREZ NUÑEZ
IN302712	LOS DESAFIOS DE LA GOBERNABILIDAD ANTE LA GLOBALIZACION	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JORGE FEDERICO MARQUEZ MUÑOZ	ANDREA PALACIOS SOTO
IN302712	LOS DESAFIOS DE LA GOBERNABILIDAD ANTE LA GLOBALIZACION	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JORGE FEDERICO MARQUEZ MUÑOZ	DANIEL PIATA TORRES
IN302712	LOS DESAFIOS DE LA GOBERNABILIDAD ANTE LA GLOBALIZACION	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JORGE FEDERICO MARQUEZ MUÑOZ	MARCELA REYNOSO JURADO
IN302912	EL ESTUDIO DE LA RELACION ARTE Y PODER A LA LUZ DE LA HERMENEUTICA	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	FERNANDO AYALA BLANCO	ERNESTO CORDON PEREYRA
IN302912	EL ESTUDIO DE LA RELACION ARTE Y PODER A LA LUZ DE LA HERMENEUTICA	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	FERNANDO AYALA BLANCO	ESMAR GARCIA HERNANDEZ
IN303012	PROCESOS ELECTORALES, REFORMAS LEGALES Y SISTEMA DE PARTIDOS EN EL GOBIERNO DE FELIPE CALDERON	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA MIRON LINCE	LETICIA CUCAPAN ROMERO
IN303012	PROCESOS ELECTORALES, REFORMAS LEGALES Y SISTEMA DE PARTIDOS EN EL GOBIERNO DE FELIPE CALDERON	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA MIRON LINCE	ANA KAREN FONSECA HERNANDEZ
IN303012	PROCESOS ELECTORALES, REFORMAS LEGALES Y SISTEMA DE PARTIDOS EN EL GOBIERNO DE FELIPE CALDERON	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA MIRON LINCE	LORENA HERRERA BLANCARTE
IN303012	PROCESOS ELECTORALES, REFORMAS LEGALES Y SISTEMA DE PARTIDOS EN EL GOBIERNO DE FELIPE CALDERON	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA MIRON LINCE	LETICIA HINDOZA
IN303012	PROCESOS ELECTORALES, REFORMAS LEGALES Y SISTEMA DE PARTIDOS EN EL GOBIERNO DE FELIPE CALDERON	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA MIRON LINCE	ANGIE SELENE HUESCA MARTI
IN303012	PROCESOS ELECTORALES, REFORMAS LEGALES Y SISTEMA DE PARTIDOS EN EL GOBIERNO DE FELIPE CALDERON	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA MIRON LINCE	ALEJANDRA SOPHIA GARDIA
IN303012	PROCESOS ELECTORALES, REFORMAS LEGALES Y SISTEMA DE PARTIDOS EN EL GOBIERNO DE FELIPE CALDERON	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA MIRON LINCE	GERARDO LOPEZ GARRERA
IN303012	PROCESOS ELECTORALES, REFORMAS LEGALES Y SISTEMA DE PARTIDOS EN EL GOBIERNO DE FELIPE CALDERON	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA MIRON LINCE	IVONNE MORALES GUERRERO
IN303012	PROCESOS ELECTORALES, REFORMAS LEGALES Y SISTEMA DE PARTIDOS EN EL GOBIERNO DE FELIPE CALDERON	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA MIRON LINCE	ANAYELY MUÑOZ MUÑOZ
IN303012	PROCESOS ELECTORALES, REFORMAS LEGALES Y SISTEMA DE PARTIDOS EN EL GOBIERNO DE FELIPE CALDERON	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA MIRON LINCE	SUEMI SAURI TRIANA

3

Clave	Título	Atribución proyecto	Responsable	Beccario
IN304010	LOS EFECTOS DE LA CRISIS GLOBAL SOBRE EL FLUJO DE CAPITALES Y TRABAJO EN LA RELACION MEXICO ESTADOS UNIDOS Y SU IMPACTO SOBRE LOS MERCADOS LABORALES. CONSIDERACIONES TEORICAS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS	ANA MARIA ARAGONÉS CASTAÑER	MARIA RITA DIAZ FERRARO
IN304511	EVALUACION DEL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2007-2012 DESDE EL ENFOQUE DEL DESARROLLO SUSTENTABLE	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	RAFAEL CLAUHTEMOC RESENDIZ RODRIGUEZ	ALICIA MONSERBATH ISLAS GURROIA
IN304511	EVALUACION DEL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2007-2012 DESDE EL ENFOQUE DEL DESARROLLO SUSTENTABLE	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	RAFAEL CLAUHTEMOC RESENDIZ RODRIGUEZ	OMAR VELASCO ORIA
IN304811	ESTADOS UNIDOS: CRISIS Y HEGEMONIA	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JOSE LUIS OROZCO ALCANTAR	AGATA BRECCO
IN304811	ESTADOS UNIDOS: CRISIS Y HEGEMONIA	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JOSE LUIS OROZCO ALCANTAR	DANIELA CASTORENA SANCHEZ
IN304811	ESTADOS UNIDOS: CRISIS Y HEGEMONIA	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JOSE LUIS OROZCO ALCANTAR	DIANA MARTINEZ ESCUTIA
IN304811	ESTADOS UNIDOS: CRISIS Y HEGEMONIA	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JOSE LUIS OROZCO ALCANTAR	FABIOLA MARIANO MARTINEZ RIOS
IN304811	ESTADOS UNIDOS: CRISIS Y HEGEMONIA	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JOSE LUIS OROZCO ALCANTAR	ARLEN DAMIAN RAMIREZ BARAJAS
IN304811	ESTADOS UNIDOS: CRISIS Y HEGEMONIA	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JOSE LUIS OROZCO ALCANTAR	EUGENIA VANIA RUIZ MENDOZA
IN305011	DESCENTRALIZACION POLITICA Y PROCESO LEGISLATIVO EN MEXICO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LUISA BEJAR ALGAZI	ARIADNA CASTILLO QUINTANILLA
IN305011	DESCENTRALIZACION POLITICA Y PROCESO LEGISLATIVO EN MEXICO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LUISA BEJAR ALGAZI	GABRIELA CLAUDIO FIALUSTO LARA
IN305011	DESCENTRALIZACION POLITICA Y PROCESO LEGISLATIVO EN MEXICO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LUISA BEJAR ALGAZI	CHRISTIAN MENDOZA GARCIA
IN305011	DESCENTRALIZACION POLITICA Y PROCESO LEGISLATIVO EN MEXICO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LUISA BEJAR ALGAZI	YAIR ROBERTO MURGUJA HUERTA
IN305011	DESCENTRALIZACION POLITICA Y PROCESO LEGISLATIVO EN MEXICO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LUISA BEJAR ALGAZI	OCEANIA RODRIGUEZ BAUTISTA
IN305011	DESCENTRALIZACION POLITICA Y PROCESO LEGISLATIVO EN MEXICO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LUISA BEJAR ALGAZI	AURORA CARLOS ZERMEÑO DIAZ
IN305312	EL SISTEMA DE JUSTICIA EN MEXICO. REFORMA Y PRACTICAS SOCIALES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIA ANGELICA CUELLAR VAZQUEZ	AGUSTO JORGE ARRIBA CERES
IN305312	EL SISTEMA DE JUSTICIA EN MEXICO. REFORMA Y PRACTICAS SOCIALES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIA ANGELICA CUELLAR VAZQUEZ	LUIS FENICHE MORENO
IN305312	EL SISTEMA DE JUSTICIA EN MEXICO. REFORMA Y PRACTICAS SOCIALES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIA ANGELICA CUELLAR VAZQUEZ	ALBERTO PEREZ FLORES
IN305312	EL SISTEMA DE JUSTICIA EN MEXICO. REFORMA Y PRACTICAS SOCIALES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIA ANGELICA CUELLAR VAZQUEZ	JOSE RAMIREZ ROMERO
IN305312	EL SISTEMA DE JUSTICIA EN MEXICO. REFORMA Y PRACTICAS SOCIALES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIA ANGELICA CUELLAR VAZQUEZ	MANUEL ESTIBALIZ RODRIGUEZ OJEDA
IN305410	TRATA DE MENORES EN EL ESTADO DE MEXICO Y EN EL ESTADO DE HIDALGO: ANALISIS DE LA RUTA CRITICA HACIA LA EXPLOTACION SEXUAL INFANTIL, NORMALIZACION E INFLUENCIA DE NUEVAS TECNOLOGIAS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	RENE ALEJANDRO JIMENEZ ORNELAS	MIRAN AVILA ROMERO
IN305410	TRATA DE MENORES EN EL ESTADO DE MEXICO Y EN EL ESTADO DE HIDALGO: ANALISIS DE LA RUTA CRITICA HACIA LA EXPLOTACION SEXUAL INFANTIL, NORMALIZACION E INFLUENCIA DE NUEVAS TECNOLOGIAS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	RENE ALEJANDRO JIMENEZ ORNELAS	GISEL ESTRELLA NAJERA
IN305410	TRATA DE MENORES EN EL ESTADO DE MEXICO Y EN EL ESTADO DE HIDALGO: ANALISIS DE LA RUTA CRITICA HACIA LA EXPLOTACION SEXUAL INFANTIL, NORMALIZACION E INFLUENCIA DE NUEVAS TECNOLOGIAS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	RENE ALEJANDRO JIMENEZ ORNELAS	AVELINA FONSECA OROZCO

4

Clave	Título	Atribución proyecto	Responsable	Beneficio	
IN305410	TRATA DE MENORES EN EL ESTADO DE MEXICO Y EN EL ESTADO DE HIDALGO. ANALISIS DE LA RUTA CRITICA HACIA LA EXPLOTACION SEXUAL INFANTIL, NORMALIZACION E INFLUENCIA DE NUEVAS TECNOLOGIAS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	RENE ALEJANDRO JIMENEZ ORNELAS	JOSE FRANCISCO GARCIA	JERONIMO
IN305410	TRATA DE MENORES EN EL ESTADO DE MEXICO Y EN EL ESTADO DE HIDALGO. ANALISIS DE LA RUTA CRITICA HACIA LA EXPLOTACION SEXUAL INFANTIL, NORMALIZACION E INFLUENCIA DE NUEVAS TECNOLOGIAS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	RENE ALEJANDRO JIMENEZ ORNELAS	KARINA GARCIA	MENDOZ
IN305411	LA HERMENEUtica COMO HERRAMIENTA METODOLOGICA PARA LA INVESTIGACION EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA LINCE CAMPILLO	ELSA MONTSERRA T	LINARES AGUIRRE
IN305411	LA HERMENEUtica COMO HERRAMIENTA METODOLOGICA PARA LA INVESTIGACION EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA LINCE CAMPILLO	MIRAM ALHEI	LOPEZ CORTES
IN305411	LA HERMENEUtica COMO HERRAMIENTA METODOLOGICA PARA LA INVESTIGACION EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA LINCE CAMPILLO	ADA ABIGAIL PINEDA	FUENTES
IN305411	LA HERMENEUtica COMO HERRAMIENTA METODOLOGICA PARA LA INVESTIGACION EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA LINCE CAMPILLO	JOSE CRISTOBAL RODRIGUEZ	ROSILES SLEDZIK
IN305411	LA HERMENEUtica COMO HERRAMIENTA METODOLOGICA PARA LA INVESTIGACION EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA LINCE CAMPILLO	ROSA MARIA LINCE CAMPILLO	SANCHEZ RAMOS
IN305511	EL PAPEL DE LA UJE EN LA GOBERNANZA GLOBAL: SEGURIDAD INTERNACIONAL, CRISIS ECONOMICA Y COOPERACION PARA EL DESARROLLO (LA RELACION UJE AL Y MEXICO)	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ROSA MARIA PIÑON ANTILLON	JOSE JOEL PEÑA	LLANES
IN305612	¿FRENDA LA CONSTRUCCION DEMOCRATICA? MEXICO EN EL PERIODO 2006-2012	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	VICTOR MANUEL MUÑOZ PATRACA	ALEJANDRO ORNELAS	PAZ
IN305712	EL DEBATE PARA LA FORMACION DE UN DISEÑO GEOPOLITICO MEXICANO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LEOPOLDO AUGUSTO GONZALEZ AGUAYO	JUAN JOSAFATH ANDREA	BALTAZAR GUTIERREZ
IN305712	EL DEBATE PARA LA FORMACION DE UN DISEÑO GEOPOLITICO MEXICANO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LEOPOLDO AUGUSTO GONZALEZ AGUAYO	BRIZUELA DE SANTIAGO	LEBA
IN305712	EL DEBATE PARA LA FORMACION DE UN DISEÑO GEOPOLITICO MEXICANO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LEOPOLDO AUGUSTO GONZALEZ AGUAYO	ESTEFANIA CRUZ	LEBA
IN305811	TRANSFORMACIONES RECIENTES DEL ESTADO AMPLIADO EN AMERICA LATINA. UNA APROXIMACION DESDE LA SOCIOLOGIA POLITICA DE GRAMSCI	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LUCIO FERNANDO OLIVER COSTILLA	AIDO ALEJANDRO	GUEVARA SANTIAGO
IN305811	TRANSFORMACIONES RECIENTES DEL ESTADO AMPLIADO EN AMERICA LATINA. UNA APROXIMACION DESDE LA SOCIOLOGIA POLITICA DE GRAMSCI	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LUCIO FERNANDO OLIVER COSTILLA	ANTONIO EDUARDO	MIRANDA RODRIGUEZ
IN305811	TRANSFORMACIONES RECIENTES DEL ESTADO AMPLIADO EN AMERICA LATINA. UNA APROXIMACION DESDE LA SOCIOLOGIA POLITICA DE GRAMSCI	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LUCIO FERNANDO OLIVER COSTILLA	DENIH MARIEL	MONSIVAIS MARTINEZ
IN305811	TRANSFORMACIONES RECIENTES DEL ESTADO AMPLIADO EN AMERICA LATINA. UNA APROXIMACION DESDE LA SOCIOLOGIA POLITICA DE GRAMSCI	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LUCIO FERNANDO OLIVER COSTILLA	EDUARDO EMILIANO	MORALES JUAREZ
IN305811	TRANSFORMACIONES RECIENTES DEL ESTADO AMPLIADO EN AMERICA LATINA. UNA APROXIMACION DESDE LA SOCIOLOGIA POLITICA DE GRAMSCI	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LUCIO FERNANDO OLIVER COSTILLA	LAURA NIETO	SANABRIA
IN305811	TRANSFORMACIONES RECIENTES DEL ESTADO AMPLIADO EN AMERICA LATINA. UNA APROXIMACION DESDE LA SOCIOLOGIA POLITICA DE GRAMSCI	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	LUCIO FERNANDO OLIVER COSTILLA	VICTOR ALBERTO	ROSAS PINEDA
IN306010	ADQUISICION DEL LENGUAJE EN INFANTES: PROCESOS COGNITIVOS EVALUADOS EN CONDICIONES EXPERIMENTALES	FACULTAD DE PSICOLOGIA	ELDA ALICIA ALVA CANTO	ROY AMBAR MARIN	RIVERA
IN306011	SELECCION DE CANDIDATOS PRESIDENCIALES, SISTEMA DE PARTIDOS Y REALINEAMIENTO ELECTORAL EN MEXICO: ANALISIS DEL RENDIMIENTO DEMOCRATICO EN 2012	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	HECTOR HERIBERTO ZAMITIZ GAMBOA	NAYELI CORDERO	URUFETA
IN306011	SELECCION DE CANDIDATOS PRESIDENCIALES, SISTEMA DE PARTIDOS Y REALINEAMIENTO ELECTORAL EN MEXICO: ANALISIS DEL RENDIMIENTO DEMOCRATICO EN 2012	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	HECTOR HERIBERTO ZAMITIZ GAMBOA	SANDRA STEFFANY	DIAZ SOSA

5

Clave	Título	Atribución proyecto	Responsable	Beneficio	
IN306011	SELECCION DE CANDIDATOS PRESIDENCIALES, SISTEMA DE PARTIDOS Y REALINEAMIENTO ELECTORAL EN MEXICO: ANALISIS DEL RENDIMIENTO DEMOCRATICO EN 2012	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	HECTOR HERIBERTO ZAMITIZ GAMBOA	ERIKA NOHEMI	GABRILO TORAL
IN306011	SELECCION DE CANDIDATOS PRESIDENCIALES, SISTEMA DE PARTIDOS Y REALINEAMIENTO ELECTORAL EN MEXICO: ANALISIS DEL RENDIMIENTO DEMOCRATICO EN 2012	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	HECTOR HERIBERTO ZAMITIZ GAMBOA	ALEJANDRIN A ANNETTE	VILCHES PEREZ
IN306212	DEBATIENDO LOS MODELOS DEL DESARROLLO Y LA SEGURIDAD HUMANA	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ALEJANDRO CHANONA BURGUETE	LAURA JIMENA LIZBETH LUJANA LUZ ANGELICA	AMBROSIO JARAMILLO GUTIERREZ MENA
IN306212	DEBATIENDO LOS MODELOS DEL DESARROLLO Y LA SEGURIDAD HUMANA	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ALEJANDRO CHANONA BURGUETE	ANGELICA JEANETTE	DE ROSAS QUINTERO
IN306311	GOBERNABILIDAD, DESARROLLO LOCAL Y MIGRACION INTERNACIONAL	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MIGUEL ANGEL MARQUEZ ZARATE	MIGUEL ANGEL GALLECOS	RODRIGUEZ
IN306311	GOBERNABILIDAD, DESARROLLO LOCAL Y MIGRACION INTERNACIONAL	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MIGUEL ANGEL MARQUEZ ZARATE	MARIA DEL CARMEN KARLA PEREZ	OTERO MORALES GUADARRAMA
IN306311	GOBERNABILIDAD, DESARROLLO LOCAL Y MIGRACION INTERNACIONAL	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MIGUEL ANGEL MARQUEZ ZARATE	FERNANDO PEREZ CORREA FERNANDEZ DEL CASTILLO	EDUARDO TORRES ALONSO
IN306312	PRESIDENCIALISMO Y REFORMAS DEL ESTADO: CAMBIOS Y PERSISTENCIAS DEL SISTEMA POLITICO Y EL ESTADO MEXICANO	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	RICARDO LIVALLE BERRONES	VICTORIA ALMANZA	OSORNO
IN306810	GENESIS, SENTIDO Y RESTRICCIONES DE LA POLITICA DE TRANSPARENCIA EN MEXICO: ¿DE LA OPACIDAD A LA PUBLICIDAD?	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	RICARDO LIVALLE BERRONES	KARINA DE LOS ANGELES	BAUTISTA SANABRIA
IN306810	GENESIS, SENTIDO Y RESTRICCIONES DE LA POLITICA DE TRANSPARENCIA EN MEXICO: ¿DE LA OPACIDAD A LA PUBLICIDAD?	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	RICARDO LIVALLE BERRONES	SLAYMEN BONILLA	NUÑEZ
IN306810	GENESIS, SENTIDO Y RESTRICCIONES DE LA POLITICA DE TRANSPARENCIA EN MEXICO: ¿DE LA OPACIDAD A LA PUBLICIDAD?	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	RICARDO LIVALLE BERRONES	REYNA VIANEY GABRIEL FRANCISCO	CARAVEO SOTELLO CABALLERO
IN306810	GENESIS, SENTIDO Y RESTRICCIONES DE LA POLITICA DE TRANSPARENCIA EN MEXICO: ¿DE LA OPACIDAD A LA PUBLICIDAD?	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	RICARDO LIVALLE BERRONES	REGINA MARIA RODRIGO	RENERO MARTINEZ RAMOS
IN307310	APRENDIZAJE Y DINAMICA DE LA ADAPTACION TEMPORAL DE LA CONDUCTA	FACULTAD DE PSICOLOGIA	OSCAR ZAMORA AREVALO	ANGEL GONZALEZ	GRANADOS
IN307511	LA INSTITUCIONALIZACION DEL PODER EN MEXICO. EL ESTABLECIMIENTO DE REGLAS PARA LA PARTICIPACION DE LOS CACIQUES BAJO LOS GOBIERNOS DE ALVARO OBREGON Y PLUTARCO ELIAS CALLES 1920-1928	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JAVIER ROSAS SANCHEZ	JOSE JAVIER MACOTELA	GUZMAN
IN307511	LA INSTITUCIONALIZACION DEL PODER EN MEXICO. EL ESTABLECIMIENTO DE REGLAS PARA LA PARTICIPACION DE LOS CACIQUES BAJO LOS GOBIERNOS DE ALVARO OBREGON Y PLUTARCO ELIAS CALLES 1920-1928	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JAVIER ROSAS SANCHEZ	JOSE DANIEL MANCERA	BERMUDEZ
IN307511	LA INSTITUCIONALIZACION DEL PODER EN MEXICO. EL ESTABLECIMIENTO DE REGLAS PARA LA PARTICIPACION DE LOS CACIQUES BAJO LOS GOBIERNOS DE ALVARO OBREGON Y PLUTARCO ELIAS CALLES 1920-1928	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JAVIER ROSAS SANCHEZ	ERICKA XOCHIPA	CHAVEZ
IN307810	EL IMPACTO DEL TRABAJO EN EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES QUE LABORAN EN EL ESPACIO DE LA POLICIA: EL CASO DE LA SECRETARIA DE SEGURIDAD PUBLICA DEL DISTRITO FEDERAL.	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	OLIVIA TENA GUERRERO	ERANDI AVENDAÑO	SERRANO

6

Clave	Título	Atribución proyecto	Responsable	Beccario
IN307810	EL IMPACTO DEL TRABAJO EN EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES QUE LABORAN EN EL ESPACIO DE LA POLICIA. EL CASO DE LA SECRETARIA DE SEGURIDAD PUBLICA DEL DISTRITO FEDERAL.	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	OLIVIA TENA GUERRERO	ALEJANDRA SOLIS MAYANIN
IN307910	MEMORIAS PUBLICAS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1968	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES	EUGENIA ALLIER MONTAÑO	LEON CABRERA CATHELINE ITZEL ANA LAURA
IN401111	EL PROGRAMA DE INVESTIGACION MODERNIDAD/COLONIALIDAD COMO HERENCIA DEL PENSAR LATINOAMERICANO Y RELEVÓ DE SENTIDO EN LA TEORIA CRITICA	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	JOSE GUADALUPE GANDARILLA SALGADO	OSCAR GARCIA GARNICA
IN401111	EL PROGRAMA DE INVESTIGACION MODERNIDAD/COLONIALIDAD COMO HERENCIA DEL PENSAR LATINOAMERICANO Y RELEVÓ DE SENTIDO EN LA TEORIA CRITICA	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	JOSE GUADALUPE GANDARILLA SALGADO	OSCAR GARCIA GARNICA
IN401310	DEBATES CONTEMPORANEOS EN TORNO A UNA ETICA INTERCULTURAL. PROPUESTAS A PARTIR DE LAS REALIDADES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE	CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMERICA LATINA Y EL CARIBE	HERNAN GONZALO HAROLD TABOADA	YOLANDA ANGELES RIVERA
IN401310	DEBATES CONTEMPORANEOS EN TORNO A UNA ETICA INTERCULTURAL. PROPUESTAS A PARTIR DE LAS REALIDADES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE	CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMERICA LATINA Y EL CARIBE	HERNAN GONZALO HAROLD TABOADA	MIGUEL CONTRERAS MARTINEZ
IN401310	DEBATES CONTEMPORANEOS EN TORNO A UNA ETICA INTERCULTURAL. PROPUESTAS A PARTIR DE LAS REALIDADES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE	CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMERICA LATINA Y EL CARIBE	HERNAN GONZALO HAROLD TABOADA	COLUMBA FRANCO RUJIZ ABIGAIL
IN401310	DEBATES CONTEMPORANEOS EN TORNO A UNA ETICA INTERCULTURAL. PROPUESTAS A PARTIR DE LAS REALIDADES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE	CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMERICA LATINA Y EL CARIBE	HERNAN GONZALO HAROLD TABOADA	ANGELICA LUNA LEGUISSE
IN402111	VOCES DE LAS MUJERES ARTISTAS EN MEXICO DE 1900 A 1960, DICCIONARIO BIOGRAFICO ILUSTRADO	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTETICAS	MARIA ELISA GARCIA BARRAGAN MARTINEZ	KARLA AGUIRRE LOREDO
IN402111	VOCES DE LAS MUJERES ARTISTAS EN MEXICO DE 1900 A 1960, DICCIONARIO BIOGRAFICO ILUSTRADO	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTETICAS	MARIA ELISA GARCIA BARRAGAN MARTINEZ	BERENICE LOYOLA CHAVEZ
IN402111	VOCES DE LAS MUJERES ARTISTAS EN MEXICO DE 1900 A 1960, DICCIONARIO BIOGRAFICO ILUSTRADO	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTETICAS	MARIA ELISA GARCIA BARRAGAN MARTINEZ	JUAN CARLOS REYES HERNANDEZ JORGE ALBERTO PANTOJA
IN402312	MITO Y UTOPIA EN LAS LITERATURAS ANDINAS CONTEMPORANEAS	CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMERICA LATINA Y EL CARIBE	CAULOS HUAMAN LOPEZ	FATO VAZQUEZ
IN403111	ETICA Y POLITICA. EL SUR Y OTROS CONTEXTOS CULTURALES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIANTONIA ROSSANA CASSIGOLI SALAMON	LORENA ANAHI CERVANTES
IN403111	ETICA Y POLITICA. EL SUR Y OTROS CONTEXTOS CULTURALES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIANTONIA ROSSANA CASSIGOLI SALAMON	JESSICA MENDEZ ALEJANDRE NADIA
IN403111	ETICA Y POLITICA. EL SUR Y OTROS CONTEXTOS CULTURALES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIANTONIA ROSSANA CASSIGOLI SALAMON	JUAN ANTONIO SANCHEZ SANCHEZ MARIANA
IN403111	ETICA Y POLITICA. EL SUR Y OTROS CONTEXTOS CULTURALES	FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	MARIANTONIA ROSSANA CASSIGOLI SALAMON	MARIANA SANCHEZ VIEYRA
IN403810	¿EN DONDE SE ENCUENTRA EL ESPIRITU DEL LUGAR? MODELO DE ECONOMIA CULTURAL Y EDUCACION PARA LA PAZ	FACULTAD DE PSICOLOGIA	GRACIELA AURORA MOTA BOTELLO	YERENIA ARAGON ARELLANO
IN403810	¿EN DONDE SE ENCUENTRA EL ESPIRITU DEL LUGAR? MODELO DE ECONOMIA CULTURAL Y EDUCACION PARA LA PAZ	FACULTAD DE PSICOLOGIA	GRACIELA AURORA MOTA BOTELLO	ALLAN ESPINOSA LORENCE GENARO
IN403810	¿EN DONDE SE ENCUENTRA EL ESPIRITU DEL LUGAR? MODELO DE ECONOMIA CULTURAL Y EDUCACION PARA LA PAZ	FACULTAD DE PSICOLOGIA	GRACIELA AURORA MOTA BOTELLO	CARLOS MARTINEZ MODICA ERNESTO
IT302111	OBSERVATORIO DE MEDIOS AUDIOVISUALES Y PROCESOS ELECTORALES EN MEXICO	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	JULIO VICENTE JUAREZ GAMIZ	ERIKA AYON CARREÑO
IT302111	OBSERVATORIO DE MEDIOS AUDIOVISUALES Y PROCESOS ELECTORALES EN MEXICO	CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	JULIO VICENTE JUAREZ GAMIZ	XIMENA CASTILLO OLIVERA
IT400212	HERMENÉUTICA E HISTORIA DEL MITO. EL MITO EN LA MUSICA CONTEMPORANEA	CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS DE LA UNAM	BLANCA ESTELA SOLARES ALTAMIRANO	MARIO BARBA FLORES ENRIQUE
IT400212	HERMENÉUTICA E HISTORIA DEL MITO. EL MITO EN LA MUSICA CONTEMPORANEA	CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS DE LA UNAM	BLANCA ESTELA SOLARES ALTAMIRANO	MARIA DE LA LUZ MALDONADO RAMIREZ ILSE
IT400212	HERMENÉUTICA E HISTORIA DEL MITO. EL MITO EN LA MUSICA CONTEMPORANEA	CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS DE LA UNAM	BLANCA ESTELA SOLARES ALTAMIRANO	RODANTE CAMACHO

Clave	Título	Adscripción proyecto	Responsable	Becario		
18402113	Afluencias, confluencias y divergencias de los estudios latinoamericanos y los estudios culturales y subtemas	Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe	ROBERTO MOHA MARTINEZ	MARIA DE LOS ANGELES	HERNANDEZ	MONTOYA
10300112	Importancia de los sistemas (tanto de la mano de obra) en la producción automotriz como elemento dinamizador de la crisis económica	Instituto de Investigaciones Económicas	MARIA LUISA GONZALEZ MARIN	GISEL ARELY	PORTILLO	GUTIERREZ
10300212	Comunicación, transmisión y sistemas emergentes	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	SILVIA INÉS MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	FEDRO	JIMENEZ	VIVAS
10300212	Comunicación, transmisión y sistemas emergentes	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	SILVIA INÉS MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	CRISTIAN ALJANDRA	FLORES	GUARRAMA MA GOMEZ
10300212	Comunicación, transmisión y sistemas emergentes	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	SILVIA INÉS MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	MARESA ANAI	OLEA	RETANA
10300212	Comunicación, transmisión y sistemas emergentes	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	SILVIA INÉS MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	DULCE BELEM	CUAYA	LIRA
10300212	Comunicación, transmisión y sistemas emergentes	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	SILVIA INÉS MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	ALINE PATRICIA	PIEDRA	SAVIEDRA
10300212	Comunicación, transmisión y sistemas emergentes	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	SILVIA INÉS MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	DANIELA	ALVAREZ	SAUNAS
10300212	Comunicación, transmisión y sistemas emergentes	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	SILVIA INÉS MOLINA Y VEDIA DEL CASTILLO	FLORE	GARCIA	LOPEZ
10300213	Remesas, migración y desarrollo en las comunidades indígenas del México actual, 1980-2012	Instituto de Investigaciones Económicas	GENOVEVA ROLDAN DAVILA	VIRIDIANA	LOPEZ	ESFINO
10300213	Remesas, migración y desarrollo en las comunidades indígenas del México actual, 1980-2012	Instituto de Investigaciones Económicas	GENOVEVA ROLDAN DAVILA	MANUEL ENRIQUE	POLO	SANCHEZ
10300213	Remesas, migración y desarrollo en las comunidades indígenas del México actual, 1980-2012	Instituto de Investigaciones Económicas	GENOVEVA ROLDAN DAVILA	MARIA RITA	DAZ	FERRARO
10300213	Remesas, migración y desarrollo en las comunidades indígenas del México actual, 1980-2012	Instituto de Investigaciones Económicas	GENOVEVA ROLDAN DAVILA	ANA LUCIA	SARMIENTO	PEREZ
10300413	El movimiento estudiantil mexicano en la construcción del imaginario social. Del desarrollo estabilizador al modelo neoliberal	Facultad de Estudios Superiores "Aragón"	JOSÉ RENE RIVAS ONTIVEROS	YENETI YAIDE	CONTRERAS	RÍOS
10300413	El movimiento estudiantil mexicano en la construcción del imaginario social. Del desarrollo estabilizador al modelo neoliberal	Facultad de Estudios Superiores "Aragón"	JOSÉ RENE RIVAS ONTIVEROS	ADDALIT GABRIEL	MIRANDA	DE LA ROSA
10300413	El movimiento estudiantil mexicano en la construcción del imaginario social. Del desarrollo estabilizador al modelo neoliberal	Facultad de Estudios Superiores "Aragón"	JOSÉ RENE RIVAS ONTIVEROS	JANET KARINA	REVES	FLORES
10300413	El movimiento estudiantil mexicano en la construcción del imaginario social. Del desarrollo estabilizador al modelo neoliberal	Facultad de Estudios Superiores "Aragón"	JOSÉ RENE RIVAS ONTIVEROS	CARLOS DANIEL	SANCHEZ	IBARRA
10300511	La ciudadanía en México y la cultura cívica: formación, desarrollo y crisis	Instituto de Investigaciones Sociales	VICTOR MANUEL DUJAND PONTE	ALEJANDRA	PEREZ	PEREZ
10300511	La ciudadanía en México y la cultura cívica: formación, desarrollo y crisis	Instituto de Investigaciones Sociales	VICTOR MANUEL DUJAND PONTE	NATALIA THECATI	GARCIA	SOTO
10301111	Sistemas de acreditación y reconocimiento científico: situación actual y experiencias del personal académico de la UNAM	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	NORMA BLAZQUEZ GRAF	MYRIAM GISELE	CHIMAL	VALERO
10301111	Las mujeres y el derecho humano a la comunicación: su acceso y participación en las industrias mediáticas	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	MEDLEY AIMEE VEGA MONTIEL	ALEJANDRA	RUIZ	DAZ
10301111	Las mujeres y el derecho humano a la comunicación: su acceso y participación en las industrias mediáticas	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	MEDLEY AIMEE VEGA MONTIEL	ENRIQUE ALBERTO	ALCARAZ	SEGURA
10301111	Las mujeres y el derecho humano a la comunicación: su acceso y participación en las industrias mediáticas	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	MEDLEY AIMEE VEGA MONTIEL	MARIANA	DOMINGUEZ	DE LEON
10301111	Las mujeres y el derecho humano a la comunicación: su acceso y participación en las industrias mediáticas	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	MEDLEY AIMEE VEGA MONTIEL	KAREN GABRIELA	HERNANDEZ	HERNANDEZ
10301111	Las mujeres y el derecho humano a la comunicación: su acceso y participación en las industrias mediáticas	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	MEDLEY AIMEE VEGA MONTIEL	DANIELA CAROLINA	ESQUIVEL	DOMINGUEZ
10301111	Las mujeres y el derecho humano a la comunicación: su acceso y participación en las industrias mediáticas	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	MEDLEY AIMEE VEGA MONTIEL	CAROLINA	PACHECO	LUNA
10301212	El papel de las redes sociales en el desarrollo de las microempresas rurales en México	Instituto de Investigaciones Sociales	REBECA NADIA XIMENA DE GORTARI RABELA	MARLENE IVONNE	GOMEZ	MONTESIÑO S
10301212	El papel de las redes sociales en el desarrollo de las microempresas rurales en México	Instituto de Investigaciones Sociales	REBECA NADIA XIMENA DE GORTARI RABELA	BENJAMIN	SANDOVAL	GARCIA
10301412	De inmigrantes a contratistas. Estudio sobre las formas de reclutamiento de la mano de obra inmigrante en la viticultura en los condados de Napa y Sonoma California	Instituto de Investigaciones Sociales	MARTHA JUDITH SANCHEZ GOMEZ	YOVANA DE LA LUZ	SOLIS	MARTINEZ
10301412	De inmigrantes a contratistas. Estudio sobre las formas de reclutamiento de la mano de obra inmigrante en la viticultura en los condados de Napa y Sonoma California	Instituto de Investigaciones Sociales	MARTHA JUDITH SANCHEZ GOMEZ	SERGIO	GALLARDO	GARCIA
10301611	Cohesión social en la globalización y la búsqueda de un nuevo contrato social: retos para México	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	GERMAN PEREZ FERNANDEZ DEL CASTILLO	NATALIA DE JESUS	ARRIAGA	GARDUÑO
10301611	Cohesión social en la globalización y la búsqueda de un nuevo contrato social: retos para México	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	GERMAN PEREZ FERNANDEZ DEL CASTILLO	NESTOR MAURICIO	SANCHEZ	HERNANDEZ
10301611	Cohesión social en la globalización y la búsqueda de un nuevo contrato social: retos para México	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	GERMAN PEREZ FERNANDEZ DEL CASTILLO	SUSANA ANGELICA	GOMEZ	ZARATE
10301611	Cohesión social en la globalización y la búsqueda de un nuevo contrato social: retos para México	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	GERMAN PEREZ FERNANDEZ DEL CASTILLO	CHRISTIAN YAIR	MENDOZA	GARCIA
10301613	Transformaciones recientes en la política y la economía de Canadá: una visión multidisciplinaria	Centro de Investigaciones sobre América del Norte	EDIT ANTAL FODROZCY	GERARDO ERNESTO	CASTRO	GIL
10301613	Transformaciones recientes en la política y la economía de Canadá: una visión multidisciplinaria	Centro de Investigaciones sobre América del Norte	EDIT ANTAL FODROZCY	DANIELA	MAGAÑA	GUTIERREZ
10301613	Transformaciones recientes en la política y la economía de Canadá: una visión multidisciplinaria	Centro de Investigaciones sobre América del Norte	EDIT ANTAL FODROZCY	KAREN	ZAVALETA	FIGUEROA
10301911	Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo	Instituto de Investigaciones Sociales	PABLO GONZALEZ CASANOVA Y DEL VALLE	OMAR ERNESTO	CANO	RAMIREZ
10302011	Políticas públicas de la pobreza-asistencia a la marginalidad-autonomía	Instituto de Investigaciones Económicas	BORIS WOLFFANG MARAÑÓN PIMENTEL	MARLENE	GOMEZ	BECKERIA
10302011	Políticas públicas de la pobreza-asistencia a la marginalidad-autonomía	Instituto de Investigaciones Económicas	BORIS WOLFFANG MARAÑÓN PIMENTEL	ELSA VERONICA	GUZAR	GOMEZ
10302412	Una agenda de seguridad nacional para el nuevo gobierno	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	MARIA CRISTINA ROSAS GONZALEZ	CARMEN MAJIANA	SALAZAR	RAMOS
10302413	Empresas del sector electrónico-informático y de las telecomunicaciones de desarrollo en México: estrategias de integración en redes productivas globales en el marco de los encadenamientos productivos del sector	Instituto de Investigaciones Económicas	SERGIO ADRIAN ORODÓZ GUZMÁN	MARIANA AUGUSTIN	VELAZQUEZ	PALACIOS
10302513	Capital social, redes de granjeros ecotécnicos y desarrollo regional en el estado de Hidalgo	Instituto de Investigaciones Económicas	JORGE ALBERTO DETHMER GONZALEZ	LAURA EDITH	ROJAS	GARCIA
10302712	Los desafíos de la gobernabilidad ante la globalización	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	JORGE FEDERICO MARQUEZ MUÑOZ	GIABRI RAZI	JUAREZ	NUÑEZ
10302712	Los desafíos de la gobernabilidad ante la globalización	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	JORGE FEDERICO MARQUEZ MUÑOZ	ANDREA MONSIEBAT	PALACIOS	SOTO
10302712	Los desafíos de la gobernabilidad ante la globalización	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	JORGE FEDERICO MARQUEZ MUÑOZ	JORGE HERNANDO	FERRIO	MONTEAÑO
10302712	Los desafíos de la gobernabilidad ante la globalización	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	JORGE FEDERICO MARQUEZ MUÑOZ	CESAR MAURICIO	OCAMPO	MEJIA
10302813	Evaluación crítica de la relación entre la UNAM y los pueblos indígenas. Hacia un nuevo día. Controlación de un programa de investigación que contribuye a los procesos de democratización de nuestra sociedad en el marco del siglo XXI	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	JOSE MANUEL DEL VAL BLANCO	STEPHAN VANESSA	CARBILLO	SALGADO
10302813	Evaluación crítica de la relación entre la UNAM y los pueblos indígenas. Hacia un nuevo día. Controlación de un programa de investigación que contribuye a los procesos de democratización de nuestra sociedad en el marco del siglo XXI	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	JOSE MANUEL DEL VAL BLANCO	ANA LAURA	PEREZ	APARICIO
10302912	El estudio de la relación arte y poder a la luz de la hermenéutica	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	FERNANDO AYALA BLANCO	JOSÉ ARTURO	CARDENAS	UREGA
10303012	Procesos electorales, reformas legales y sistema de partidos en el gobierno de Felipe Calderón	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ROSA MARIA MIRON LUNCE	ARANZAZU	BELMONT	FLORES
10303012	Procesos electorales, reformas legales y sistema de partidos en el gobierno de Felipe Calderón	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ROSA MARIA MIRON LUNCE	ALEJANDRA SOFIA	HUESCA	MARTI
10303012	Procesos electorales, reformas legales y sistema de partidos en el gobierno de Felipe Calderón	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ROSA MARIA MIRON LUNCE	LORENA LETICIA	HERRERA	BLANCAETE

Clave	Título	Adscripción proyecto	Responsable	Becaria		
IN30312	Procesos electorales, reformas legales y sistema de partidos en el gobierno de Felipe Calderón	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ROSA MARIA MIRON LUNCE	SUEMI	SAURI	TRIANA
IN30312	Procesos electorales, reformas legales y sistema de partidos en el gobierno de Felipe Calderón	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ROSA MARIA MIRON LUNCE	MARIO ALBERTO	HERNANDEZ	QUILONES
IN30312	Procesos electorales, reformas legales y sistema de partidos en el gobierno de Felipe Calderón	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ROSA MARIA MIRON LUNCE	MARISOL	CUECAPAN	ROMERO
IN30312	Procesos electorales, reformas legales y sistema de partidos en el gobierno de Felipe Calderón	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ROSA MARIA MIRON LUNCE	STEPHANIE VIEDIANA	PORTO	GUTIERREZ
IN30313	El primer legislador aborígen. Una voz crítica a favor de los indios, en British Columbia. La lucha por los derechos territoriales en los pueblos originarios	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	JOSÉ REFUGIO ARELIANO SANCHEZ	YULIANA MARGARITA	FLORES	JUAREZ
IN30373	Educación, justicia social, seguridad y desarrollo	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	EDMUNDO HERNANDEZ VELA SALGADO	ADRIANA	FRANCO	SILVA
IN30373	Educación, justicia social, seguridad y desarrollo	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	EDMUNDO HERNANDEZ VELA SALGADO	JUAN FERNANDO	CRUZ	TREJO
IN30373	Educación, justicia social, seguridad y desarrollo	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	EDMUNDO HERNANDEZ VELA SALGADO	MARIA FERNANDA	HERNANDEZ	RAMIREZ
IN30373	Educación, justicia social, seguridad y desarrollo	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	EDMUNDO HERNANDEZ VELA SALGADO	MARICELA	GALLARDO	SANCHEZ
IN303813	Subalternidad, antagonismo y autonomía en los movimientos socio-políticos en México y América Latina	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	MASSIMO MODONESI	DIEGO	ASEBEY	SOLARES
IN303813	Subalternidad, antagonismo y autonomía en los movimientos socio-políticos en México y América Latina	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	MASSIMO MODONESI	MARIA	VIGNAU	LORIA
IN303813	Subalternidad, antagonismo y autonomía en los movimientos socio-políticos en México y América Latina	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	MASSIMO MODONESI	FERNANDO	LUNA	HERNANDEZ
IN303813	Subalternidad, antagonismo y autonomía en los movimientos socio-políticos en México y América Latina	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	MASSIMO MODONESI	VALENTINA	SARMIENTO	CRUZ
IN304013	La agencia internacional en el siglo XXI: retos y oportunidades para la conformación de políticas públicas	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ADRIAN GARCIA SAISO	TAHALLA ELENA	OLIVERA	FUJWARA
IN304213	Partidos, gobierno y democracia: el Partido de la Revolución Democrática en el Distrito Federal (1997-2012)	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	FRANCISCO REVELLES VAZQUEZ	LAURA	JUAREZ	ANGELIS
IN304213	Partidos, gobierno y democracia: el Partido de la Revolución Democrática en el Distrito Federal (1997-2012)	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	FRANCISCO REVELLES VAZQUEZ	MILCA HOSANNA	RAMIREZ	OROZCO
IN304213	Partidos, gobierno y democracia: el Partido de la Revolución Democrática en el Distrito Federal (1997-2012)	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	FRANCISCO REVELLES VAZQUEZ	SARAH DEL CARMEN	VERDE	GUIDO
IN304213	Partidos, gobierno y democracia: el Partido de la Revolución Democrática en el Distrito Federal (1997-2012)	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	FRANCISCO REVELLES VAZQUEZ	JORGE GERARDO	FLORES	DIAZ
IN304213	Partidos, gobierno y democracia: el Partido de la Revolución Democrática en el Distrito Federal (1997-2012)	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	FRANCISCO REVELLES VAZQUEZ	JOSÉ ALBERTO	NOCHEBUENA	MIRANDA
IN304811	Estados Unidos: crisis y hegemonía	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	JOSÉ LUIS OROZCO ALCANTAR	ERNESTO JOSUE	PADILLA	VILLAMOUR
IN304811	Estados Unidos: crisis y hegemonía	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	JOSÉ LUIS OROZCO ALCANTAR	SARA HOCULIN	MARTINEZ	ORTIZ
IN304811	Estados Unidos: crisis y hegemonía	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	JOSÉ LUIS OROZCO ALCANTAR	LAURA PATRICIA	PEREZ	CASTRO
IN304811	Estados Unidos: crisis y hegemonía	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	JOSÉ LUIS OROZCO ALCANTAR	ADRIANA ARELY	IZQUIERDO	PASCUAL
IN305213	Estudios sobre la participación de las organizaciones de la sociedad civil en las políticas públicas y gobernanza en México. Análisis y perspectivas	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	MIGUEL ANGEL MARQUEZ ZARATE	DIANA	SANCHEZ	CASTILLO
IN305213	Estudios sobre la participación de las organizaciones de la sociedad civil en las políticas públicas y gobernanza en México. Análisis y perspectivas	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	MIGUEL ANGEL MARQUEZ ZARATE	GUADALUPE	RAMIREZ	SANTILLER
IN305213	Estudios sobre la participación de las organizaciones de la sociedad civil en las políticas públicas y gobernanza en México. Análisis y perspectivas	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	MIGUEL ANGEL MARQUEZ ZARATE	JORGE	ROSAS	GUTIERREZ
IN305312	El sistema de justicia en México. Reforma y prácticas sociales	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	MARIA ANGELICA CHELLAR VAZQUEZ	CARLOS GIOVANNI	SEVERINO	PEREZ
IN305312	El sistema de justicia en México. Reforma y prácticas sociales	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	MARIA ANGELICA CHELLAR VAZQUEZ	JORGE ALBERTO	ARIAGA	CEDES
IN305312	El sistema de justicia en México. Reforma y prácticas sociales	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	MARIA ANGELICA CHELLAR VAZQUEZ	JOSÉ MANUEL	RAMIREZ	ROMERO
IN305411	La hermenéutica como herramienta metodológica para la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ROSA MARIA LUNCE CAMPILLO	FRISCLA	PAEZ	SANCHEZ

3

Clave	Título	Adscripción proyecto	Responsable	Becaria		
IN305411	La hermenéutica como herramienta metodológica para la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ROSA MARIA LUNCE CAMPILLO	MIRIAM ALHELI	LOPEZ	CORTES
IN305411	La hermenéutica como herramienta metodológica para la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ROSA MARIA LUNCE CAMPILLO	GEORGINA	SANCHEZ	AFONTE
IN305913	La medicalización en México. Primera aproximación teórico-empirica	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ADRIANA MURGUIA LORES	LEON FELIPE	LEONDO	ESPINOLA
IN305913	La medicalización en México. Primera aproximación teórico-empirica	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ADRIANA MURGUIA LORES	MARIA KINEM ICCEN	ESCORBAR	Nieto
IN305912	El debate para la formación de un diseño geopolítico mexicano	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	LEOPOLDO AUGUSTO GONZALEZ	ANDREA	BRULLEJA	DE SANTIAGO
IN305912	El debate para la formación de un diseño geopolítico mexicano	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	LEOPOLDO AUGUSTO GONZALEZ	ESTEFANIA	CRUZ	LESA
IN305912	El debate para la formación de un diseño geopolítico mexicano	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	LEOPOLDO AUGUSTO GONZALEZ	AGUAYO	RIVERA	MARISCAL
IN305811	Transformaciones recientes del Estado ampliado en América Latina: una aproximación desde la sociología pública de Gramsci	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	LUCIO FERNANDO OLIVER COSTILLA	VICTOR ALBERTO	ROSAS	PINEDA
IN305811	Transformaciones recientes del Estado ampliado en América Latina: una aproximación desde la sociología pública de Gramsci	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	LUCIO FERNANDO OLIVER COSTILLA	ANTONIO EDUARDO	MIRANDA	RODRIGUEZ
IN305811	Transformaciones recientes del Estado ampliado en América Latina: una aproximación desde la sociología pública de Gramsci	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	LUCIO FERNANDO OLIVER COSTILLA	DIEGO ERNESTO	SOTO	PEREIRA
IN305811	Transformaciones recientes del Estado ampliado en América Latina: una aproximación desde la sociología pública de Gramsci	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	LUCIO FERNANDO OLIVER COSTILLA	JORGE JAIR	CORONADO	ROSALES
IN305811	Transformaciones recientes del Estado ampliado en América Latina: una aproximación desde la sociología pública de Gramsci	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	LUCIO FERNANDO OLIVER COSTILLA	DENIV MARIEE	MONSIVAIS	MARTINEZ
IN306212	Debatiendo los modelos del desarrollo y la seguridad humana	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ALEJANDRO CHANOÑA BURGUETE	ANA TERESA	CORTES	AVALES
IN306212	Debatiendo los modelos del desarrollo y la seguridad humana	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ALEJANDRO CHANOÑA BURGUETE	ESTEBAN	BELMONT	BERNAL
IN306212	Debatiendo los modelos del desarrollo y la seguridad humana	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ALEJANDRO CHANOÑA BURGUETE	MARISOL	FLORES	MARTINEZ
IN306212	Debatiendo los modelos del desarrollo y la seguridad humana	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ALEJANDRO CHANOÑA BURGUETE	FABIOLA	NAVA	HERNANDEZ
IN306212	Debatiendo los modelos del desarrollo y la seguridad humana	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	ALEJANDRO CHANOÑA BURGUETE	SUSANA	REYNOSO	CARRIÑO
IN306312	Presidencialismo y reformas del estado: cambios y persistencias y del sistema político y el estado mexicano	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	FERNANDO PEREZ COBREA FERNANDEZ DEL CASTILLO	RUBEN	TOKRES	CARRIÑO
IN306411	Modernidades alternativas y nuevo sentido común: andajes pre-figurativos de una modernidad no capitalista	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	MARGARITA MILLAN MONCAYO	OMAR	SORIANO	LOPEZ
IN308113	Exploración periodística y artística multimedia a partir de obras de las Bellas Artes. Secuency su interacción con los medios tecnológicos de comunicación colectiva	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	IRENE HEINER REISS	BETSY EVELYN	AYALA	KAGAM
IN308113	Exploración periodística y artística multimedia a partir de obras de las Bellas Artes. Secuency su interacción con los medios tecnológicos de comunicación colectiva	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	IRENE HEINER REISS	ANA GRECIA GABRIELA	PEREZ	CALDERON
IN308313	Política viral de Tahrir, los indignados y Occupy Wall Street al movimiento #Yes132	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	BENJAMIN MAURICIO ARDITI KARLIK	ANA PAULA	FELIX	MANDOKI
IN400512	México ante el conflicto centroamericano, 1976-1996. Una perspectiva histórica	Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe	MARIO RAFAEL VAZQUEZ OLIVERA	SANDIA PATRICIA	MACIAS	FRIAS
IN401111	El programa de investigación metodológica/colonialidad como herencia del pensar latinoamericano y relevo de sentido en la Teoría Crítica	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	JOSÉ GUADALUPE GANDARILLA SALGADO	JESUS OMAR	SANCHEZ	CABRERA
IN401111	El programa de investigación metodológica/colonialidad como herencia del pensar latinoamericano y relevo de sentido en la Teoría Crítica	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	JOSÉ GUADALUPE GANDARILLA SALGADO	KARLA LORENA	CEDECERO	CHACON
IN402211	Voces de las Mujeres Artistas en México de 1900 a 1960. Diccionario biográfico	Instituto de Investigaciones Estéticas	MARIA ELISA GARCIA BARRAGAN MARTINEZ	KARLA	AGUIRRE	LORENDO
IN404013	Interculturalidad y relaciones interétnicas entre los afrodescendientes y los indígenas de México y nuestra América	Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe	J. JESUS MARIA SERNA MORENO	DENISE DESIRE	RODRIGUEZ	JIMENEZ
IN404013	Interculturalidad y relaciones interétnicas entre los afrodescendientes y los indígenas de México y nuestra América	Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe	J. JESUS MARIA SERNA MORENO	JAIIRZHEÑO	TREJO	BENITEZ
IN404013	Interculturalidad y relaciones interétnicas entre los afrodescendientes y los indígenas de México y nuestra América	Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe	J. JESUS MARIA SERNA MORENO	ANA RITA	CASTRO	

4

Clave	Título	Adscripción proyecto	Responsable	Beclaro		
IT302113	De los sistemas agroalimentarios localizados a las políticas de desarrollo territorial. Una propuesta desde la gobernanza	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	JESUS GERARDO TORRES SALCIDO	VERONICA	FABIAN	ANTONIO
IT302113	De los sistemas agroalimentarios localizados a las políticas de desarrollo territorial. Una propuesta desde la gobernanza	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	JESUS GERARDO TORRES SALCIDO	HERIBERTO	CORTES	TELLO
IT302113	De los sistemas agroalimentarios localizados a las políticas de desarrollo territorial. Una propuesta desde la gobernanza	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	JESUS GERARDO TORRES SALCIDO	EDURNE	DOMINGUEZ	ESPINOSA
IT302113	De los sistemas agroalimentarios localizados a las políticas de desarrollo territorial. Una propuesta desde la gobernanza	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	JESUS GERARDO TORRES SALCIDO	ALJANDIRA JIMENA	HERNANDEZ	TREJO
IT302113	De los sistemas agroalimentarios localizados a las políticas de desarrollo territorial. Una propuesta desde la gobernanza	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	JESUS GERARDO TORRES SALCIDO	ALEX	MARTINEZ	LOPEZ
IT302111	Observatorio de medios audiovisuales y procesos electorales en México	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	JULIO VICENTE JUAREZ GAMIZ	JORGE SAJLO	DAVILA	VALERO
IT302111	Observatorio de medios audiovisuales y procesos electorales en México	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	JULIO VICENTE JUAREZ GAMIZ	JAZMIN	ENRIQUEZ	ESCOBEDO
IT302111	Observatorio de medios audiovisuales y procesos electorales en México	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	JULIO VICENTE JUAREZ GAMIZ	ZEDRYK RAZIEL	CRUZ	MERINO
IT402212	Hermenéutica e Historia del Mito. El mito en la música contemporánea	Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM	BLANCA ESTELA SOLARES ALTAMIRANO	ILSE	RODARTE	CAMACHO
IT402212	Hermenéutica e Historia del Mito. El mito en la música contemporánea	Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM	BLANCA ESTELA SOLARES ALTAMIRANO	MARIO ENRIQUE	BARBA	FLORES
IT402212	Hermenéutica e Historia del Mito. El mito en la música contemporánea	Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM	BLANCA ESTELA SOLARES ALTAMIRANO	DIANA	CORTES	TORRES
IT402212	Hermenéutica e Historia del Mito. El mito en la música contemporánea	Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM	BLANCA ESTELA SOLARES ALTAMIRANO	ALFONSO	REYES	VENTURA

5

%