

# P ROGRAMA DE ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO DEL PERSONAL DOCENTE 2009-2010

Andrés E. Salazar Dzib  
Virginia González Escalante  
María Luisa Ávila Zavala\*

“La comparación de cada paso que damos con lo hecho en la época anterior y lo que hacen los demás pone de manifiesto nuestros adelantos, lo que se ha conseguido, lo que nos falta”.

Luis Vives, siglo XVI.



El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) surge como una iniciativa del gobierno federal que pone énfasis en el establecimiento de acciones que mantenga permanentemente motivado el desempeño de alta calidad de los profesores.

Este programa de beneficios económicos tiene los siguientes objetivos<sup>1</sup>  
**Generales**

1. Valorar y estimular diferencialmente el desarrollo de la carrera del personal académico dedicado habitualmente a la docencia, a fin de acrecentar la permanencia, dedicación y calidad en las funciones sustantivas de la universidad.

\*Andrés Edgardo Salazar Dzib, secretario Académico de la Universidad Autónoma del Carmen

María Luisa Ávila Zavala, labora en el Departamento de Evaluación del Proceso Educativo

Virginia González Escalante, jefe del Departamento de Evaluación del Proceso Educativo.

<sup>1</sup>Universidad Autónoma del Carmen, Reglamento para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño Docente, Ciudad del Carmen, Campeche, 2009.

2. Impulsar la profesionalización del personal docente así como el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos.

3. Ofrecer estímulos para que el profesor pueda planear con claridad su formación y su labor docente como proyecto de vida.

### Específicos

1. Reconocer la productividad académica, las acciones y los logros de los profesores mediante un modelo de evaluación que posibilite valorar en forma objetiva, entre otros aspectos: experiencia, cumplimiento de objetivos académicos, desarrollo de habilidades para el ejercicio de la docencia centrada en el aprendizaje efectivo de los estudiantes, creación de materiales educativos, acciones de tutorías, apoyo y estímulos a los estudiantes, dominios cognitivos, dedicación, esfuerzo y compromiso laboral, así como las tareas y productos de investigación y actividades de gestión que realice.

2. Atención docente con calidad a los grupos asignados acorde con el modelo educativo de la Universidad Autónoma del Carmen.

3. Desarrollar en el estudiante disposiciones deseables, como el dominio del rigor lógico del método científico, la aplicación tecnológica, la sensibilidad estética y la apreciación artística; trabajar en equipo, conciencia ecológica y la capacidad de emprender.

4. Impulsar la superación de los profesores.

5. Fomentar la participación del académico en cuerpos colegiados y en redes de cuerpos académicos para promover acciones de planeación, diagnóstico, evaluación y mejora continua de los programas académicos de la universidad.

La Universidad Autónoma del Carmen desde 1991 ha participado en este programa y año con año ha venido otorgando estímulos a los docentes que han demostrado su alto compromiso con la docencia de calidad, deseos de superación profesional y haber encontrado en la labor docente, dentro de la Universidad Autónoma del Carmen, un proyecto de vida viable.

El ejercicio 2009-2010 se abrió el día 1 de abril de 2008 con la publicación de la convocatoria respectiva en diversos medios, entre ellos Radio Delfín, página web, trípticos. Este año se implementó la creación de comisiones revisoras y validadoras en cada Dependencia de Educación Superior (DES) o escuela, dichas comisiones estuvieron conformadas por el coordinador o director, secretario escolar, gestores y líderes de cuerpos académicos y/o academias. Estas comisiones tenían un doble propósito: uno de carácter operativo toda vez que fungieron como primer filtro de la documentación de los aspirantes y otro de carácter cualitativo puesto que nos dio el valor agregado para obtener mayor participación del cuerpo académico y administrativo en el proceso de evaluación.

Se recibieron 168 solicitudes distribuidas de la siguiente manera:

DES DASEA Facultad de Ciencias Económico Administrativas	19
DES DASEA Facultad de Derecho	3
DES DAIT Facultad de Ingeniería	20
DES DAIT Facultad de Química	14
DES DACNE	5
DES DACI	18
DES DAEH	12
DES DACSA	7
Preparatoria Campus II	46
Preparatoria "Manuel García Pinto"	6
Centro de Idiomas	16
Difusión Cultural	1
Dirección de Deportes	1

Total: 168 solicitudes

Una vez concluida la recepción y validación de solicitudes y evidencias académicas, se procedió a la evaluación de pares académicos del 21 al 27 de mayo de 2009, de 9:00 a 17:00 horas. Para esta tarea se visitó cada una de las DES, Facultades, Escuela o Centros.

Para efectos en la evaluación de pares se solicitó la participación de profesores prestigiados por su experiencia en el diseño, uso y aplicación de los productos académicos a evaluar y conformados en 6 comités:

#### 1. Comité de manuales, antologías, cuadernos de trabajo

1. Maestra Gisela Diez Irisar
2. Maestro Francisco Anguebes Franseschi
3. Maestro Carlos Enrique Recio Urdaneta
4. Maestra Lubia del Carmen Castillo Arcos
5. Doctor Roberto Brito Pérez
6. Maestro Leonardo Palemón Arcos
7. Licenciada Juana Bautista Alvarado Martín
8. Licenciada Alejandra Patricia Zapata Hernández

9. Licenciado José Everardo Arcos Heredia

10. Licenciada Mónica Alejandrina Calán Perera

#### 2. Comité de videos, software e hipertextos

1. Maestro José Alonso Pérez Cruz

2. Maestra Azeneth Cano Alamilla

3. Maestro Benjamín Tass Herrera

4. Licenciada Adriana Alejandra Arcos Rodríguez

5. Licenciado Alejandro César Tello Rodríguez

6. Licenciada Yazmín del Carmen Cruz Varela

#### 3. Comité de traducciones

1. Doctor Reyes García Zarracino

2. Maestra Marling Adriana Domínguez Reda

3. Licenciado Manuel Joaquín Gutiérrez Gómez

#### 4. Comité de programas analíticos

1. Maestra Lorena Zalthen Hernández

2. Maestra Ruby Asunción González Ascencio

3. Licenciada Mariela Díaz Chablé

4. Licenciada Azucena Ángeles Guzmán Díaz

5. Licenciada Mariana García González

6. Licenciada María Luisa Ávila Zavala

#### 5. Comité científico

1. Doctora Julia Griselda Cerón Bretón

2. Doctor Manuel May Alarcón

3. Doctor José del Carmen Zavala Loría

#### 6. Comité de innovación educativa

1. Doctora Rosa María Cerón Bretón

2. Licenciado Carlos Hernández García

3. Licenciado Roberto Contreras Escalante

Para la evaluación de pares académicos se contó con el apoyo de 28 docentes de las diversas DES y escuelas conformándose así un proceso multidisciplinario y participativo.

Es importante señalar que algunas DES no presentaron evidencias de su producción académica; por ello se considera importante motivar a los profesores de esas áreas a evidenciar su trabajo en este rubro puesto que son productos que respaldan y enriquecen la labor docente en beneficio de los estudiantes.

Como resultado de esta jornada de evaluación se pudo hacer el rescate de productos académicos de calidad que se han dispuesto para una revisión por expertos en cada área con el objetivo de publicar los trabajos que cumplan con los requisitos pertinentes para ello. Se revisaron los siguientes productos por comités:

#### 1. Comité de manuales, antologías, cuadernos de trabajo

1. COMITÉ DE MANUALES, ANTOLOGÍAS, CUADERNOS DE TRABAJO:				
DES, FACULTAD, ESCUELA, CENTRO	ANTOLOGÍA NO COMENTADA	ANTOLOGÍA COMENTADA	MANUALES	CUADERNOS DE TRABAJO
DASEA COMERCIO	8	4	0	4
DASEA DERECHO	1	0	0	0
DAIT QUÍMICA	7	2	6	7
DAIT INGENIERÍA	3	0	9	8
DAEH	2	3	2	3
DACI	7	6	8	6
DACSA	6	0	1	0
DACNE	0	0	0	0
CAMPUS II	18	9	13	31
PREP. MANUEL J. GARCÍA PINTO CAMPUS SABANCUY	0	0	1	3
CENTRO IDIOMAS	6	1	11	7
DIRECCIÓN DE DEPORTES	0	0	0	0
DIRECCIÓN DE DIFUSIÓN CULTURAL	0	0	0	0
TOTAL	58	25	51	69

## 2. Comité de videos, software e hipertextos

2. COMITÉ DE VIDEOS, SOFTWARE E HIPERTEXTOS:					
DES, FACULTAD, ESCUELA, CENTRO	VIDEOS	SOFTWARE	HIPERTEXTOS	PAGINAS WEB	CONJUNTO DE DIAPOSITIVAS
DASEA COMERCIO	2	0	2	0	11
DASEA DERECHO	0	0	0	0	0
DAIT QUÍMICA	2	0	0	0	3
DAIT INGENIERÍA	2	5	5	0	7
DAEH		0	1	0	3
DACI	2	2	10	0	8
DACSA	0	0	0	0	1
DACNE	0	0	0	0	0
CAMPUS II	3	2	9	2	14
PREP. MANUEL J. GARCÍA PINTO CAMPUS SABANCUY	0	0	0	0	4
CENTRO IDIOMAS	0	0	0	0	5
DIRECCIÓN DE DEPORTES	0	0	0	0	0
DIRECCIÓN DE DIFUSIÓN CULTURAL	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>27</b>	<b>2</b>	<b>56</b>

## 3. Comité de traducciones

3. COMITÉ DE TRADUCCIONES:	
DES, FACULTAD, ESCUELA, CENTRO	Nº DE TRABAJOS REVISADOS
DASEA COMERCIO	12
DASEA DERECHO	0
DAIT QUÍMICA	4
DAIT INGENIERÍA	9
DAEH	3
DACI	0
DACSA	0
DACNE	0
CAMPUS II	0
PREP. MANUEL J. GARCÍA PINTO CAMPUS SABANCUY	0
CENTRO IDIOMAS	0
DIRECCIÓN DE DEPORTES	0
DIRECCIÓN DE DIFUSIÓN CULTURAL	0
<b>TOTAL:</b>	<b>28</b>

## 4. Comité de programas sintéticos y analíticos

4. COMITÉ DE PROGRAMAS SINTÉTICOS Y ANALÍTICOS:	
DES, FACULTAD, ESCUELA, CENTRO	Nº DE PROGRAMAS SINTÉTICOS CON SUS RESPECTIVOS ANALÍTICOS REVISADOS
DASEA COMERCIO	14
DASEA DERECHO	0
DAIT QUÍMICA	21
DAIT INGENIERÍA	11
DAEH	8
DACI	25
DACSA	0
DACNE	0
CAMPUS II Y DIRECCIÓN DE DIFUSIÓN CULTURAL	60
PREP. MANUEL J. GARCÍA PINTO CAMPUS SABANCUY	18
CENTRO IDIOMAS	9
DIRECCIÓN DE DEPORTES	0
<b>TOTAL:</b>	<b>166</b>

## 4. Comité de innovación educativa o científico

4. COMITÉ DE INNOVACIÓN EDUCATIVA O CIENTÍFICO:		
DES, FACULTAD, ESCUELA, CENTRO	Nº PROFESORES EVALUADOS	CON PERFIL PROMEP Y/O SNI CON UN PRODUCTO PUBLICADO ARBITRADO
DASEA COMERCIO	17	1
DASEA DERECHO	2	1
DAIT QUÍMICA	4	10
DAIT INGENIERÍA	5	10
DAEH	9	0
DACI	11	6
DACSA	3	0
DACNE	3	3
CAMPUS II	3	0
PREP. MANUEL J. GARCÍA PINTO CAMPUS SABANCUY	0	0
CENTRO IDIOMAS	0	0
DIRECCIÓN DE DEPORTES	0	0
DIRECCIÓN DE DIFUSIÓN CULTURAL	0	0
<b>TOTAL: 88 PROF. EVALUADOS</b>	<b>57</b>	<b>31</b>

El proceso de integración de expedientes de participantes, incluye: los resultados de la evaluación de pares académicos, dictamen del comité científico, así como consideraciones e información de diversas fuentes que dan prueba fehaciente de la labor de cada profesor participante, como son los consejos técnicos de cada DES, facultad, escuela o centro, los coordinadores de tutores, gestores, la evaluación de alumnos, información de recursos humanos sobre asistencia, puntualidad y antigüedad, carga académica por docente en plantilla y la evidencia documentada de que cada profesor presenta sobre su formación continua y participación en actividades de impacto y trascendencia académica para los programas y para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje durante el ciclo ha evaluar.

Una vez recepcionada la información se inició el proceso de integración de los resultados en el sistema de cómputo ESDEPED, bajo la responsabilidad de la Secretaría Técnica de la Comisión Dictaminadora; quien tiene dentro de sus funciones únicamente la integración, resguardo y

presentación de la información a la comisión dictaminadora.

Con el fin de sancionar el proceso de evaluación y otorgar los estímulos a los profesores beneficiados por el programa, se integra la Comisión Dictaminadora del Programa de Estímulos al Desempeño Docente de la Universidad Autónoma del Carmen, constituida por:

- Un presidente: el rector de la universidad.
- Un vicepresidente: el secretario General de la Universidad.
- Un secretario técnico: el secretario Académico de la Universidad.
- Un secretario de Actas y Acuerdos: el secretario de Extensión Universitaria.
- Un vocal académico por cada una de las escuelas, facultades y centros de la universidad.
- El representante de los docentes ante el Honorable Consejo Universitario.
- El representante de los consejos técnicos de las escuelas y facultades de la Institución ante el Honorable Consejo Universitario.

**Los resultados finales del ejercicio 2009-2010 fueron los siguientes:**

Los resultados finales del ejercicio 2009-2010 fueron los siguientes:			
PROFESORES EN PLANTILLA	SOLICITUDES ESDEPED 2009-2010	PROFESORES BENEFICIADOS	PORCENTAJE DE PROFESORES BENEFICIADOS
486	168	161	33.12 %

**Distribución de beneficiados por Dependencia, Escuela o Centro**

PROFESORES POR NIVEL	Nº DE PROFESORES BENEFICIADOS	SALARIOS MÍNIMOS	MONTO POR NIVEL
NIVEL 1	45	1	\$1.644,00
NIVEL 2	26	2	\$3.288,00
NIVEL 3	29	3	\$4.932,00
NIVEL 4	19	4	\$6.576,00
NIVEL 5	21	5	\$8.220,00
NIVEL 6	8	7	\$11.508,00
NIVEL 7	10	9	\$14.796,00
NIVEL 8	2	11	\$18.084,00
NIVEL 9	1	14	\$23.016,00
<b>TOTAL</b>	<b>161</b>		

DASEA ECONÓMICO	
NIVEL	NÚMERO DE BENEFICIARIOS POR NIVEL
1	3
2	2
3	5
4	9
5	
6	
7	
8	
9	
	<b>19</b>

DASEA DERECHO	
NIVEL	NÚMERO DE BENEFICIARIOS POR NIVEL ESDEPED
1	1
2	1
3	
4	
5	1
6	
7	
8	
9	
	<b>3</b>

DAIT INGENIERÍA	
NIVEL	NÚMERO DE BENEFICIARIOS POR NIVEL ESDEPED
1	1
2	
3	3
4	3
5	3
6	6
7	3
8	
9	
	<b>19</b>

DAIT QUÍMICA	
NIVEL	NÚMERO DE BENEFICIARIOS POR NIVEL ESDEPED
1	1
2	
3	
4	1
5	1
6	2
7	5
8	1
9	1
12	

DACNE	
NIVEL	NÚMERO DE BENEFICIARIOS POR NIVEL ESDEPED
1	
2	2
3	
4	
5	3
6	
7	
8	
9	
5	

DACI	
NIVEL	NÚMERO DE BENEFICIARIOS POR NIVEL ESDEPED
1	
2	3
3	4
4	
5	11
6	
7	
8	
9	
18	

DAEH	
NIVEL	NÚMERO DE BENEFICIARIOS POR NIVEL ESDEPED
1	2
2	1
3	2
4	2
5	2
6	
7	2
8	1
9	
12	

DACSA	
NIVEL	NÚMERO DE BENEFICIARIOS POR NIVEL ESDEPED
1	2
2	3
3	2
4	1
5	
6	
7	
8	
9	
8	

CAMPUS II	
NIVEL	NÚMERO DE BENEFICIARIOS POR NIVEL ESDEPED
0	5
1	17
2	9
3	12
4	3
5	
6	
7	
8	
9	
46	

ESCUELA PREPARATORIA MANUEL J. GARCÍA PINTO CAMPUS SABANCUY	
NIVEL	NÚMERO DE BENEFICIARIOS POR NIVEL ESDEPED
1	4
2	1
3	1
4	
5	
6	
7	
8	
9	
6	

DIRECCIÓN DE DIFUSIÓN CULTURAL	
NIVEL	NÚMERO DE BENEFICIARIOS POR NIVEL ESDEPED
1	1
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
1	

DIRECCIÓN DE DIFUSIÓN CULTURAL	
NIVEL	NÚMERO DE BENEFICIARIOS POR NIVEL ESDEPED
1	1
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
1	

DIRECCIÓN DEPORTES	
NIVEL	NÚMERO DE BENEFICIARIOS POR NIVEL ESDEPED
1	1
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
1	

# ENSAYO NECESIDAD INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Juan Luna Trejo\*



## Introducción

Se han escrito muchos y variados ensayos sobre la investigación social y, particularmente, sobre la investigación en educación. Algunos de estos trabajos resultan ser muy interesantes por el género de información que presentan; otros, lamentablemente sólo relatan lo mal que está la educación en las instituciones y no es extraño que en este tipo de trabajos se perciba cierto grado de amargura intelectual y un marcado escepticismo.

En el presente ensayo trato de presentar un conjunto de reflexiones sobre la investigación educativa, esencialmente la necesidad de llevarla a cabo. Pretendo adentrarme en la docencia como actividad cotidiana, que es producto de la investigación en el nivel básico de primaria. Lo más importante, quizás, es el propósito que deseo alcanzar: motivar a la reflexión acerca de la importancia que tiene la investigación educativa en nuestro país, puesto que, desde ya hace algún tiempo, he tratado de encon-

trar la causa, motivo o razón por la cual México, nuestro querido México, siempre ocupa últimos lugares en educación en el plano internacional. Y a manera de supuesto, hipótesis o conclusión adelantada, siempre me respondo que este atraso se debe a la escasa o nula investigación educativa.

Aunque tampoco me atrevo a afirmar que en México no se hace investigación básica en el campo de la educación. Se hace muy poca, pero se hace. Las investigaciones de Emilia Ferreiro son un ejemplo de ello.

Algunas en el campo de la matemática educativa lo son también. Como afirma esta investigadora educativa (Ferreiro Emilia, 2008): El sistema escolar es de evolución muy lenta. Históricamente ha sido muy poco permeable a cambios que la afectaban. Dos ejemplos: cuando apa-

\*Maestro en educación con especialidad en administración de la educación por la Universidad del Golfo de la Ciudad de Tampico, Tamaulipas.

reció la birome -puntero láser y linterna, término utilizado en Argentina-, la primera reacción del sistema educativo fue “eso no va a entrar acá porque arruina la letra”, y la escuela le hizo la guerra a ese instrumento: una guerra perdida de antemano (...) Lo mismo hizo cuando aparecieron las calculadoras de bolsillo y dijeron “eso va a arruinar el cálculo escolar y no van a entrar”. Y entraron, con muchas dificultades, hasta que en algunos lugares descubrieron que podía hacerse un uso inteligente de la máquina de calcular. En ese contexto hay que ubicarse. La institución escolar siempre ha sido muy resistente a las novedades que no fueron generadas por ella.

### Desarrollo

Retomando la época en qué terminé mis estudios de licenciatura, puedo recordar que una de mis preocupaciones básicas al querer documentar una tesis o una propuesta pedagógica, era saber cómo distinguir una información relevante para el propósito perseguido de otra que, aún estando en el mismo texto y contexto, no lo es; aunque mis maestros me decían que no hay recetas o moldes para seleccionar la información. Sin embargo, fueron más las dudas en cuanto a poder emprender una investigación formal.

Desde luego que no puedo caer en el simplismo de decir que la investigación educativa es algo sencillo. La investigación educativa, como cualquier otro género investigativo, exige un proyecto, conocimiento y disciplina de trabajo, mucho estudio, reflexión y sistematización de información; y, por supuesto, exige la capacidad de saber presentar los resultados de la investigación a través de artículos, conferencias o libros de manera amena e interesante que atrapen al lector en su contenido. Pues no debemos olvidar que los datos y los conocimientos que hayamos encontrado en un proceso de investigación pueden ser, en sí mismos, muy importantes, pero si no los comunicamos ni los discutimos con los demás, pierden relevancia social. (ALANÍS Huerta, 2000).

Considero que un docente (profesor o profesora) que no realiza un mínimo de actividades de investigación para documentar su práctica docente, seguramente es un profesor que recita en cada curso y en cada ciclo escolar los mismos contenidos con las mismas anécdotas y las mismas actitudes desde que lo hizo por primera ocasión y que, según su propia apreciación, le dio buen resultado.

De tal forma que la función docente exige la actualización permanente de contenidos y de métodos. Yo como profesor requeriré por lo menos realizar una búsqueda bibliográfica elemental y seleccionar los contenidos básicos para la documentación de las clases. Estoy convencido que la docencia no puede separarse de la investigación, pues de los procesos investigativos surge la teoría; y la docencia es el mayor receptor de información teórica.

Considero también que el docente no tiene que ser forzosamente investigador, sino ser un buen profesor que domine su contenido y sepa cómo trabajarlo con sus alumnas y alumnos. En el sentido inverso, un investigador social y educativo no necesariamente tiene que ser docente, pues si es un buen investigador su función estará amplia y plenamente justificada cuando aporta ideas y estrategias novedosas. Recuerdo haber leído alguna ocasión que Sergio Espinoza Proa, (2000), dice: ...las nupcias entre investigación y docencia resultan sospechosas porque, durante mucho tiempo, el investigador y el docente “ni siquiera se han hablado”. (Alanís Huerta, 2000).

En la profesión tan peculiar de llegar al fondo de los problemas de la educación, se tiene que volver a un método artesanal, un poco medieval, que implica una relación entre maestro y discípulo. En la medida que un maestro es capaz de asombrarse y transmitir el sentido de asombro a su alumno, es un buen maestro. (Latapí Sarre, 2000).

Retomando lo señalado líneas arriba en cuanto a la idea de que no todo docente debe ser investigador y viceversa, encuentro que Raúl Ancíbar (et al. 2000), confirma mi afirmación, puesto que, él señala: ...la primera distinción hace referencia al oficio del maestro. O se es maestro o

se es investigador o se es investigador y maestro o se es maestro investigador. Un primer punto por aclarar es el relacionado con la diferencia de aquellos que se dedican a la investigación educativa, pedagógica o didáctica, de aquellos que se dedican a la innovación, a la creación de teoría y a la solución de problemas. De Tezanos (1998) contribuye a aclarar el debate: “Los que tengan como oficio la investigación tendrán como propósito el explicar, analizar e interpretar los procesos que dan cuenta de lo educativo, lo pedagógico o lo didáctico.” Al analizar e interpretar estos procesos, el maestro contribuye a la producción de conocimiento. “Los que tengan como oficio el enseñar, su camino innovativo contribuye, en el ámbito de lo pedagógico o lo didáctico, a la construcción de saber pedagógico. Este punto marca el límite y las distinciones entre los dos oficios: el de investigar y el de enseñar”. Los límites entre el oficio de investigar, el oficio de enseñar y el oficio de formar se hacen difusos. La segunda distinción hace referencia a los resultados y usos de la investigación. Es necesario aclarar si el maestro debe construir conocimientos propios o es mero usuario del conocimiento de otros. La actividad investigativa, con escasas excepciones, ha sido desarrollada por profesionales externos a la educación con orientación de temáticas y metodologías ajenas a la pedagogía. Un caso patético es la confusión de las temáticas investigadas por la psicología y aquellas investigadas por la pedagogía.

Un investigador educativo generalmente no limita su actividad a la realización de grandes y proyectos complejos de investigación. Estos sin duda son importantes y constituyen la base de muchas de sus otras actividades. Pero desde luego no son los únicos. Una de las actividades importantes que realiza un investigador es sin duda la crítica. Es precisamente su contacto con la realidad directa, su vinculación con lo que ocurre en su campo en otros países del planeta, su relativo dominio del estado actual del conocimiento en los temas específicos que maneja, lo que lo coloca en una situación privilegiada para ejercer esta importante función de convertirse, como intelectual, en elemento de la conciencia crítica de la nación.

Pero también es cierto que un investigador cuando hace crítica casi nunca se limita a sólo fundamentar juicios positivos o, las más de las veces, negativos, de su objeto de análisis. Casi siempre la crítica es también propositiva. El investigador se preocupa porque su objeto de análisis, que en el caso de nuestro campo generalmente son programas, instituciones o sistemas educativos, tenga elementos para transformarse, para innovar de manera adecuada, y para -por tanto- mejorar la calidad de sus resultados o para reorientar su quehacer a partir de nuevos fundamentos. Y hay aquí, desde mi punto de vista, una interesante y quizás poco estudiada relación, también indirecta, entre la investigación educativa y la innovación.

Un investigador en educación realiza su crítica generalmente mediante la elaboración de ensayos en los que recoge los resultados de sus propias investigaciones y las de otros que se encuentran trabajando sobre el campo. Con mayor libertad que la que le exige el rigor propio de un proyecto de investigación, elabora ideas y propone cursos de política y de acción a partir de este conjunto de conocimientos y de su conocimiento de los contextos nacionales y locales.

### Grandes paradigmas de investigación educativa

Los paradigmas (Kuhn, 1975) son realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Cada comunidad científica comparte un mismo paradigma y cuando lo replantea entra en crisis y es cuando se da la revolución científica. El ciclo repetitivo de ruptura y aceptación de nuevos paradigmas es lo que genera el conocimiento científico.

Contrario a Kuhn, Popper en *Búsqueda sin Término* (1994:178) explica el progreso de la ciencia no por rupturas sino por una continua supresión de errores y ulteriores ensayos; son los conceptos de falsación en el contexto darwiniano de la epistemología evolucionista del conoci-



miento. “Toda discusión científica comienza con un problema (P1) al que ofrecemos algún punto de solución tentativa -una teoría tentativa (TT)-; esta teoría es entonces sometida a crítica, en un intento de eliminación de error (EE); y, como en el caso de la dialéctica, este proceso se renueva a sí mismo: la teoría y su revisión crítica dan lugar a nuevos problemas (P2).

Lakatos (1975) sostiene que en la práctica coexisten paradigmas distintos sin producirse abandono ni muerte del paradigma anterior. Por ejemplo, el paradigma de la psicología cognitiva complementa el paradigma conductista. La física de Newton sobrevive para muchos propósitos junto con la de Einstein.

La literatura más reciente sobre investigación educativa coincide en señalar sólo tres paradigmas fundamentales: positivista, interpretativo y crítico-reflexivo. Dentro de cada paradigma, arriba mencionados se construyen tipos de diseño y formas en las que cada uno concibe la realidad mediata e inmediata. Cada uno de ellos presenta limitaciones.

“Esto ha provocado lo que podría ser la emergencia de uno nuevo al que algunos autores denominan *paradigma del cambio*. Se caracteriza por la utilización de los tres anteriores. Se asume la posibilidad de llegar a una síntesis dialéctica entre métodos cuantitativos y cualitativos considerándolos no como opuestos sino complementarios. Propugna la necesidad de no limitarse a explicar y comprender el fenómeno educativo, sino que además debe introducir cambios encaminados a mejorar el sistema. Centra su objetivo en la aplicación de los conocimientos para transformar la realidad.” (Bisquerra, 1999).

Actualmente se reconoce la necesidad de explicitar formas de complementariedad e interdisciplinariedad, de diversas modalidades de investigación. Las posiciones mutuamente excluyentes, ya no reclaman ser la única vía hacia el conocimiento científico.

Cada vez más se aprecian acercamientos entre paradigmas y métodos. Si bien, cada uno de ellos ostenta fortalezas y debilidades, objetos y métodos propios, marcos conceptuales diversos, campos de acción específicos, técnicas de observación y análisis excluyentes, la síntesis multimetodológica aumenta credibilidad. Cook y Reichardt (2006), se anticipan a asegurar que la próxima generación de investigadores será beneficiada en todas las tradiciones. “estos investigadores podrán emplear la más amplia gama posible de métodos y sin cicaterías acomodarán las técnicas a los problemas de la investigación. Aprenderán nuevos modos de combinar los métodos y de reconciliar descubrimientos discrepantes sin rechazar arbitrariamente, un grupo a favor de otro”. La modestia en las afirmaciones será una característica de los investigadores. La desventaja de un método no será causa para abandonarlo sino un reto para superarlo.

La tarea no será fácil pero vale la pena asumirla. Kemmis y Mactaggart (1998) presentan una guía para que las propias comunidades educativas propongan cambios en el aula y en la escuela mediante la utilización de métodos de investigación acción. Las comunidades no sólo pueden mejorar aquello que hacen sino también su comprensión de lo que hacen. La investigación-acción es “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. De esta manera, *la investigación acción educativa pretende crear teoría educativa generada por los mismos maestros en su cotidianidad a partir de la comprensión, la reflexión y la acción.*

La acción participativa de los sujetos se coincidiera como una praxis en la que teoría y práctica se unen en la acción para generar el cambio. La investigación-acción es una tradición que aplicada al aula y a la escuela puede ayudar a los maestros y demás actores a solucionar sus problemas. Tiene sustento metodológico porque busca explicaciones o causas de los hechos estudiados, para poder actuar sobre ellas.

La fundamentación de la investigación acción educativa y la concepción de profesor investigador en los estudios curriculares se debe en gran parte a Stenhouse (2003) y a sus alumnos Elliott y Ebutt (1999).

Ellos fundamentan la conveniencia de aplicar la investigación acción en educación y concretamente su proyección práctica en el aula como instrumento para el desarrollo profesional de los profesores. Una



tendencia clara en la formación de docentes es procurar que ellos puedan reflexionar profundamente sobre la práctica de la educación a partir de la comprensión de los problemas que los rodean donde los alumnos también son participantes activos. La dinámica cambiante de la enseñanza actual, cruzada por innovaciones tecnológicas requiere el continuo desarrollo de teorías en la acción y para esto, la investigación-acción es un paradigma disponible.

Es aquí en donde personalmente considero que el docente (bien pagado o no), debe responsabilizarse de su quehacer didáctico frente a grupo, es aquí donde el profesor debe mostrar que está dispuesto a compartir la nada grata responsabilidad del estado actual de la educación, no sólo en su centro de trabajo, sino en el plano nacional, ya que lo que hago o dejo de hacer con mis alumnas y alumnos, esencialmente en el nivel básico de primaria, repercutirá para siempre, en la formación humana y profesional a la que todo individuo, por el hecho de serlo, tiene derecho.

Por esto, no solamente me debo conformar con saber el estado que guarda la educación en este momento, sino también debo tratar de contribuir con mis experiencias y decisión de ser un investigador incansable, desde luego a mi capacidad y a las limitaciones en cuanto a recursos didácticos, humanos y materiales, pueda disponer, sin importar que no sean grandes cantidades de obras escritas en grandes volúmenes, lo que yo pueda producir, sino tan simple como cumplir a diario ante mis alumnas y alumnos, ante los padres de familia, ante la sociedad en general y, principalmente, cumplir conmigo mismo, sentir que la labor cotidiana dejará huellas imborrables en estas y estos pequeños que algún día serán adultos y recordarán su paso por la primaria, y recordarán también, la atención brindada y el cuidado y esmero que sus maestras y maestros mostraron para hacer posible su crecimiento individual y académico, es decir, integral, puesto que, estubo en manos sabias, que le moldearon un carácter inquisitivo, propositivo, receptivo y atento a los cambios que la edad le demanda.

La Investigación en educación abarca toda investigación relacionada con el área; la investigación sobre educación es la investigación hecha desde las llamadas ciencias de la educación -sociología, economía, antropología, sicología, filosofía y educación comparada- y que de alguna manera abordan problemas del área; y la investigación educativa que tiene por objeto primordial la educación en sí, desde dentro de la disciplina. (Restrepo, 1999).

La investigación educativa se ha desarrollado a partir de la aplicación del método científico al estudio de problemas pedagógicos. Los modos de abordar la producción de conocimiento educativo (acerca de la escuela, la enseñanza y la formación) son coherentes con los que desarrollan las diferentes tradiciones metodológicas propias de las disciplinas científicas que hasta empezar la década de los ochenta fueron ajenos a la pedagogía. Ary y otros (2000) afirman que “cuando el método científico se aplica al estudio de problemas pedagógicos el resultado es la investigación educativa. Por ésta se entiende un medio de adquirir información útil y confiable sobre el proceso educativo”. Travers (citado por Ary y otros) define la investigación educativa como: “Una actividad encaminada a la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo cuanto interesa a los educadores. Tiene por objeto descubrir los principios generales o las interpretaciones del comportamiento que sirven para explicar, predecir y controlar los eventos en situaciones educacionales, o sea, se propone elaborar una teoría científica”.

La investigación educativa vigente en las últimas décadas ha evolucionado a partir de grandes vertientes de acción. Cada una de ellas privilegia campos de acción, temas específicos de preocupación, formas de indagación y tratamiento de problemas con miras a definir y diferenciar su objeto y método propio. Ninguna otra disciplina tiene la capacidad de abordar y explicar los acontecimientos presentes en el acto de enseñar y de formar; éste es oficio de maestros. Lo pedagógico es el terreno propio de los maestros puesto que está estrechamente vinculada a las maneras de

enseñar y de formar. Siglos atrás, Comenio, Pestalozzi, Herbart y muchos otros grandes pedagogos habían dicho que el objeto central de la pedagogía es el método de enseñanza y formación, así como las estrategias, métodos, instituciones y sujetos relacionados con ellos.

Zuluaga (1998) rescata la experimentación al interior de los procesos educativos: “La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura”. La investigación de los objetos de la pedagogía puede llevarse a cabo, teórica, experimental y tecnológicamente. (Restrepo, 1997:88-89) puntualiza que la pedagogía experimental “se focaliza en la comprobación experimental de los efectos de los métodos de enseñanza y formación. Especial atención ha dedicado en las dos últimas décadas a la enseñanza o enseñabilidad de las ciencias y de los saberes en general, construyendo teorías sustentadoras de los métodos y de la práctica pedagógica para llevarlos a efecto”.

La investigación pedagógica pone en práctica los constructos de la pedagogía teórica y de la psicología del aprendizaje. Restrepo continúa diciendo que “La investigación pedagógica experimental ensaya y valida propuestas teóricas y diseños de estrategias de intervenciones pedagógicas para determinar su efectividad en pos del mejoramiento de la educación.

Podría hablarse de investigación clásica rigurosa desde fuera y experimentación práctica o desde dentro, esto es, acompañada de comprensión hermenéutica para hacer explícito el conocimiento tácito de la práctica pedagógica efectiva.

A diferencia de la pedagogía experimental, la investigación teórica se puede estudiar al exponer y comprender la evolución de los métodos en su decurso histórico atendiendo a su fundamentación, meta, objetivos, evaluación, estructura y secuencia de pasos implementados en la práctica pedagógica. La investigación teórica también puede desarrollarse recuperando la práctica pedagógica en diversas etapas, épocas y momentos de la educación. Así mismo puede desarrollarse desde el punto de vista epistemológico.

La investigación del objeto tecnológico, orientado un poco más hacia la aplicación de los avances y resultados de la ciencia, se refiere al diseño, construcción y validación de prototipos de tecnología educativa y de objetos didácticos. Se refiere concretamente al campo de la investigación y desarrollo; es la construcción primera o mejoramiento de objetos, materiales, procedimientos y métodos educativos mediante la utilización sistemática de los resultados de la investigación previa, básica y aplicada.

A este tipo de investigación pertenece el desarrollo sofisticado de software educativo, laboratorios simulados, tecnologías especializadas para la enseñanza de conceptos complejos y últimamente el aprendizaje virtual, el ciberespacio y las redes electrónicas de información y comunicación. Tanto la investigación en pedagogía experimental como la teórica y la tecnológica cuentan con líneas de acción y proyectos específicos. De nuevo, Olga Lucía Zuluaga (1999) en su artículo sobre Investigación y Experiencia en las Escuelas Normales plantea estas instituciones como campos de experimentación pedagógica para integrar todas aquellas experiencias que están dispersas: “El mismo hecho de que existan las Normales es un factor a reconocer y a recoger para iluminar lo que va a ser, por primera vez, reconocido: Las Normales como un campo de experimentación pedagógica”. Vale la pena repetir que el proceso de reestructuración es concebido como un proyecto de experimentación.

El proyecto convoca a los maestros a escribir y reescribir, a vincular teoría y práctica por la vía de la experimentación, la investigación y la enseñanza. La producción de saber pedagógico se posibilita en la medida que se abran los espacios para la reflexión colectiva por parte de los sujetos. En este ejercicio, los sujetos objetivan su quehacer y toman distancia del mismo para dar paso al proceso de crítica y autocrítica, re-

quisitos sustantivos a la construcción de todo tipo de conocimiento en la comunidad científica. La escuela, el colegio, la universidad como instituciones privilegiadas del saber constituyen en sí mismas campos naturales de experimentación. Pero la palabra ‘experimentación’ ha tenido una larga historia en el lenguaje académico y científico. De acuerdo con el artículo de Zuluaga y complementado con los aportes de otros autores citados en este referente, especialmente Vasco (1999) y Escobedo (2006) se pueden extraer algunos criterios que nos ayudan a comprender qué es y que no es experimentación; qué permite y qué no permite, qué facilita y qué no facilita este trasegado tema.

En cuanto al no: La experimentación, en la perspectiva de la pedagogía actual, no se concibe en los términos lineales en donde A incide en B, ni como algo que un profesor tiene para ensayar artificialmente en el aula o con un grupo especial. Tampoco se pretende una visión empirista y ateorica, visión rígida, algorítmica, exacta e infalible. El “método científico” no se presenta como un conjunto de etapas a seguir mecánicamente.

No supone un tratamiento cuantitativo, control riguroso, olvidando todo lo que significa invención, creatividad, duda. No se trata de que los maestros tomen el rol de espectadores desinteresados frente a los proyectos ajenos en espera de los resultados. No se trata de un paradigma estable en el sentido expuesto por Kuhn donde hay una comunidad que apropia pasivamente un saber y lo legitima sin experimentarlo ni producir escritura, crítica y formas nuevas de recrear un conocimiento. La experimentación coherente con la epistemología piagetiana no puede ser ni tan diseñada ni tan controlada, ni tiene que desarrollarse necesariamente en el medio escolar. No se trata de preparar un experimento sin defectos para mostrarle al alumno que ‘la teoría es verdadera’.

En cuanto al sí: La experimentación conserva su carácter de instrumento de contrastación de teorías para construir conocimiento válido y aceptable por las comunidades científicas y académicas. La experimentación facilita la reconceptualización y la escritura de lo que se está haciendo, de la experiencia acumulada y reflexionada. La escritura es una práctica intelectual del maestro. En el campo de la experimentación, los docentes cumplen un ciclo que va desde observar, ensayar, analizar, interpretar, comprobar hipótesis y generar teorías.

Se trata de romper las barreras entre el observador y el observado, entre el investigador y el investigado, entre reformadores y reformados, entre investigar y enseñar, entre espectador pasivo y participante activo en relación con el saber. Sin experimentación se corre el riesgo de volvernos consumistas de modelos ajenos. La experimentación permite insertarse en el proceso de producción de conocimientos y de investigación.

### Conclusiones

Haciendo eco a la motivación que expresa: ...quisiera terminar con una reflexión para quienes tratamos de ser investigadores educativos: propongo que tenemos un compromiso por perseguir el impacto de las verdades descubiertas. Y con otra más para quienes están en la toma de decisiones o en la acción educativa cotidiana: conozcan los resultados de las investigaciones, lean los ensayos de los investigadores, búsqenlos en sus comparencias públicas, dialoguen con ellos. Conviértanse en ávidos y críticos consumidores de la investigación educativa, para que ésta inspire, favorezca y fundamente la innovación necesaria.

El campo de la investigación educativa es un campo muy fértil para mi quehacer docente, ya que al estar en contacto con todos los elementos que intervienen en el hecho educativo, no me puedo sustraer a la realidad cotidiana de quienes intervenimos de manera directa e indirecta en la formación integral de las y los alumnos a nuestro cargo. Tan es así que como se ha visto en el desarrollo del ensayo, no es cierto que la investigación educativa esté muerta, puesto que, se ha demostrado que existe un gran número de personas dedicadas a este campo del saber.

Quizás lo difícil es el acercamiento al desarrollo actual y a los re-

sultados que se van alcanzando en esta actividad, o mejor aún, la apatía con que me desenvuelvo como profesora, ante una realidad que a diario pasa por mi vista, pero que, es mayor la atracción hacia otras actividades mucho más triviales y de menor valía que dedicar un tiempo hacia la observación, la creación de supuestos sobre los que cada día debería interesarme y encaminar mi práctica docente, sin embargo, no todo está perdido, al final de esta jornada he aprendido que yo soy la única persona que puede decidir el camino de que mi profesión demanda, la investigación en el campo educativo, quizás suene presuntuosa y hasta exagerada de mi parte, pero no se necesita un gran laboratorio y una lista enorme de materiales y sustancias imposibles siquiera de nombrar, no, la investigación educativa la debo realizar con y por mis alumnas y alumnos, en el aula, en el entorno escolar, en la colonia, en y con las familias de las que proceden las y los educandos. Así de sencillo puede ser el inicio y el desarrollo de alguna arista del proceso enseñanza – aprendizaje en el que a diario me desenvuelvo.

### Bibliografía

1. Alanís Huerta Antonio. *Estrategias Docentes y Estrategias de Aprendizaje*, en: Panorama Universitario, No. 55. septiembre de 2000, (3-6), México, 28 pp.
2. Ebbutt Dove y Elliott John. (1999). *¿Por qué deben investigar los profesores?* En: La Investigación Acción en Educación. Colecciones Pedagogía (manuales) Ediciones Morata.
3. Espinosa Proa Sergio. *El humanismo en el fin de la modernidad*. En: A Parte Rei. Revista de Filosofía, 10. Obtenido el 02-05-08 desde: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>
4. Ferreiro, Emilia. *Diario La Voz del Interior* 26/04/2008. En <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/la-educadora-emilia-ferreiro-e.php>
5. Latapí Sarre, Pablo. (2000). *Un Concurso Multidisciplinario, la Investigación Educativa*. 31 de marzo de, Vol. 1 No. 0
6. Munévar Molina, (1999). Raúl A. Quintero Corzo, J.: *Investigación pedagógica y formación del profesorado*. OEI – Revista Iberoamericana de Educación.
7. Bisquerra, Rafael. (1998). *Elementos de teoría científica*. En: Métodos de investigación educativa. Barcelona: Ediciones CEAC. Barcelona.
8. De Tezanos, Araceli. (1998). *Innovación e Investigación: algunas distinciones para conversar*. Seminario-Taller de Formación en Investigación Etnográfica. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP. Santafé de Bogotá. 18 al 22 de mayo de.
9. Habermas, J. (1978). *Teoría analítica de la ciencia y la Dialéctica*. En: Popper, K. La Lógica de las Ciencias sociales. México, Grijalbo.
10. Kemmis, Stephen, Mctaggart, Robin. (1998). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, Laertes..
11. Kuhn, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México, 1975.
12. Popper, KARL R. *Búsqueda sin término*. Una autobiografía intelectual. Tecnos. Madrid, 2004.
13. Restrepo. G. Bernardo. (1997). *Investigación en Educación*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. ICFES-ASCUN. CORCAS editores. Santafé de Bogotá.
14. Zuluaga, Olga Lucía et.al. (1998). *Pedagogía, didáctica y enseñanza*. En: Educación y Cultura. No. 14. Bogotá, marzo.

# ¿SABEN ESCRIBIR NUESTROS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS?

Gisela A. Díez Irizar  
María de Jesús Hernández Montero  
José Manuel Reyes Caña\*

La problemática acerca del deficiente desarrollo de la escritura en lengua materna de los estudiantes al llegar a la universidad, es uno de los temas más debatidos en la actualidad por maestros e investigadores de esta enseñanza, ya que no es privativo de un solo país, sino de toda América Latina a partir de los estudios realizados hasta el momento por especialistas de esta área.

Las causas expuestas son diversas, como hemos puesto de manifiesto en el artículo antes publicado (Díez, et. al, 2005). Por un lado, la dictadura del silencio, (Gámez, 2001) pues a los niños no se les permite expresar lo que piensan en la escuela, en sus casas y otros lugares por la disciplina, las buenas costumbres, y por ende, no han desarrollado la habilidad de la expresión oral para decir sus juicios y valoraciones; no han sido entrenados para hablar, menos entonces para escribir. Por otro, la redacción estereotipada que se les enseña en los salones o la falta de vivencias personales de los alumnos (Romero, 2000), provocan ambigüedad y escriben lo que se les ocurre, sin pensar en el receptor. Consideramos que la práctica de la escritura se convierte en un sacrificio para alumnos de algunas especialidades, organizar sus ideas, jerarquizarlas con coherencia y cohesión; la rectificación de los errores en lengua española no es una práctica cotidiana en todas las asignaturas y debería serlo, ya que la formación integral de un egresado de la UNACAR no debe estar en manos de unos pocos, sino de todos los docentes (Díez, et. al, 2005).

Motivados por la realidad que enfrentamos en nuestros salones de clase, después de haber analizado las valoraciones de los académicos de diferentes países, se diseñó una investigación cuantitativa para estudiar el comportamiento de la escritura de los estudiantes del primer semestre, con el objetivo de detectar las fallas más frecuentes que cometen los alumnos al comenzar sus estudios en la universidad, sobre todo, si tenemos en cuenta que el dominio de la lengua materna es una de las disposiciones deseables del Modelo Educativo de la UNACAR, centrado en el aprendizaje,

como acota el maestro Andrés Salazar Dzib (2006:72):

“El valor de la lengua radica en la posibilidad que le ofrece al individuo de dar a conocer el producto de su pensamiento; en nuestro caso, ese lenguaje es el español, que se supone todos lo manejamos de forma adecuada, pero desafortunadamente no es así. La mayoría de los que ingresan a la universidad llegan con un pobre dominio que posteriormente se vuelve un factor negativo para su práctica educativa porque frena sus aprendizajes.

Ante esta realidad, ha sido necesario fortalecer esta disposición deseable, cuyo objetivo es “rescatar el valor del español como lengua nacional y como herramienta para el aprendizaje”.

En la primera etapa del cronograma de investigación, en agosto del año 2004, se aplicó un instrumento de pesquisa a los estudiantes de diferentes facultades. De un total de 1102 matriculados en ese año, fue evaluado el 40% de la matrícula inicial (413).

El instrumento consta de dictado de un párrafo, cinco oraciones gramaticales para determinar la estructura básica (sujeto y predicado), los núcleos de cada uno de ellos y los complementos verbales. La redacción de una composición con no menos de tres párrafos, cuyo tema debía selec-



\*Docentes de la Dependencia de Educación Superior Área Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma del Carmen.

cionarse de tres mencionados: La delincuencia organizada, (análisis político-social); El origen de la vida (un comentario científico) y El Quijote de la Mancha (reseña de una aventura); por último, un texto para colocar solamente las tildes a las palabras que las necesitaran.

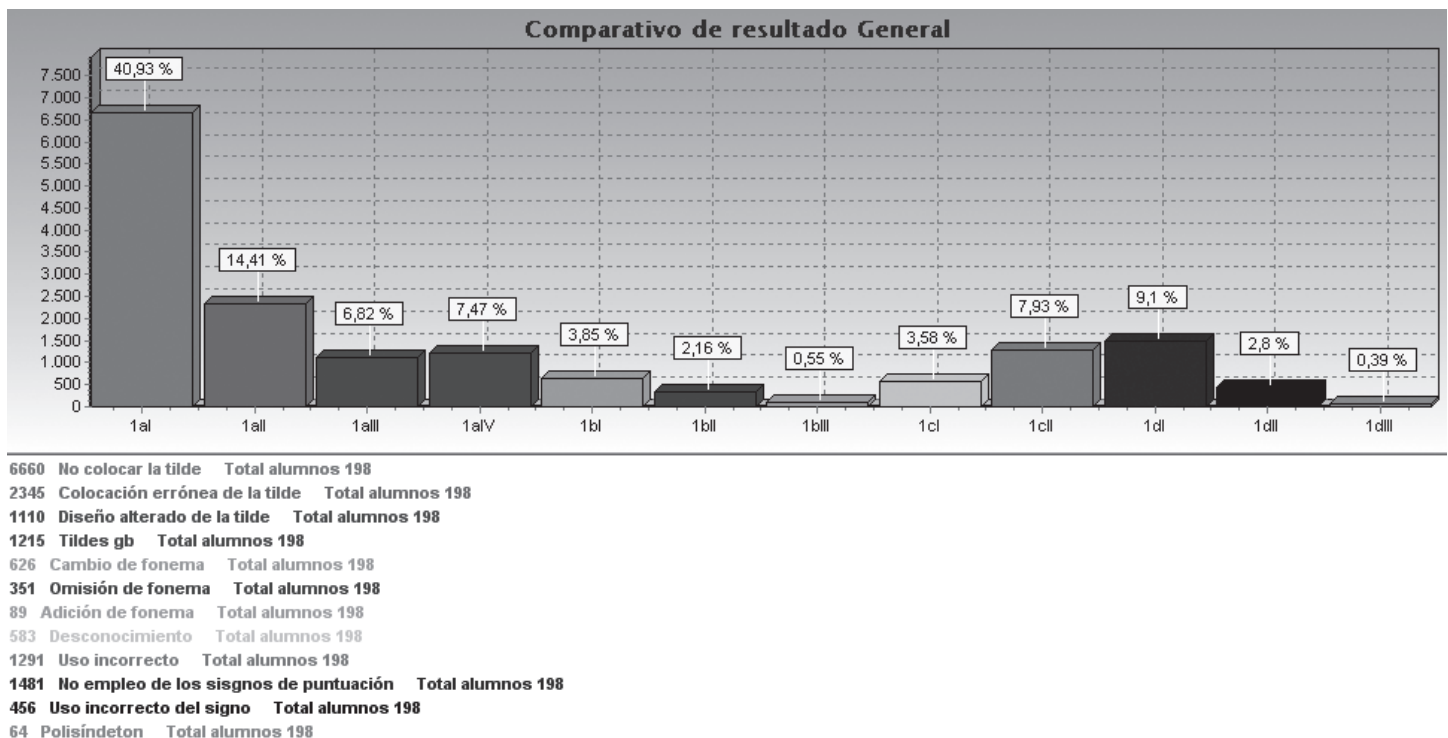
Se definieron las variables a partir de una clasificación empleada en otros estudios (Estigarrabía, 2000), por fallas ortográficas, escritura ilegible, fallas gramaticales, vicios de construcción y fallas en la redacción de textos. Se evaluaron los resultados y se introdujeron en un programa denominado Sistema Universitario de Fallas Ortográficas (SUFO) desarrollado por la licenciada Marisol del Rocío Aké Pérez y el ingeniero Raúl Arturo Peralta, del Departamento de Desarrollo de Sistemas (Coordinación de Informática de la UNACAR). Se realizó un catálogo por fallas ortográficas general que suministramos a los especialistas por cada estudiante. La programación está en DELPHI y la base de datos en ORACLE; las gráficas sobre la base de las estadísticas se encuentran por el tipo de falla, por Dependencia de Educación Superior (DES) y por carrera. Más

tarde, la licenciada Magali Ramírez Pech hizo precisiones en las tablas del análisis estadístico. En un inicio, consideramos la escuela de procedencia, pero al obtener los datos estadísticos, no había diferencias relevantes que la determinaran.

A continuación presentaremos los resultados obtenidos en cada una de las variables, como las fallas más frecuentes de los estudiantes de forma general, sin tener en cuenta la DES o la carrera, ya que por la dimensión de este artículo, haremos referencia a las que tienen mayor incidencia.

En el gráfico 1 se puede observar que la falla más frecuente es la **No colocación de la tilde**, con un 40,93% (6660 fallas), le sigue **Colocación errónea de la tilde**, con un 14,41% (2345 fallas) y **No empleo de los signos de puntuación**, con un 9,1% (1481 fallas).

Fig. 1 Fallas ortográficas



Si sabemos que estos contenidos han sido tratados desde la enseñanza secundaria, son alarmantes los resultados, pues evidentemente los estudiantes no lo han fijado de forma correcta. Ejemplos como estos son frecuentes en sus escritos:

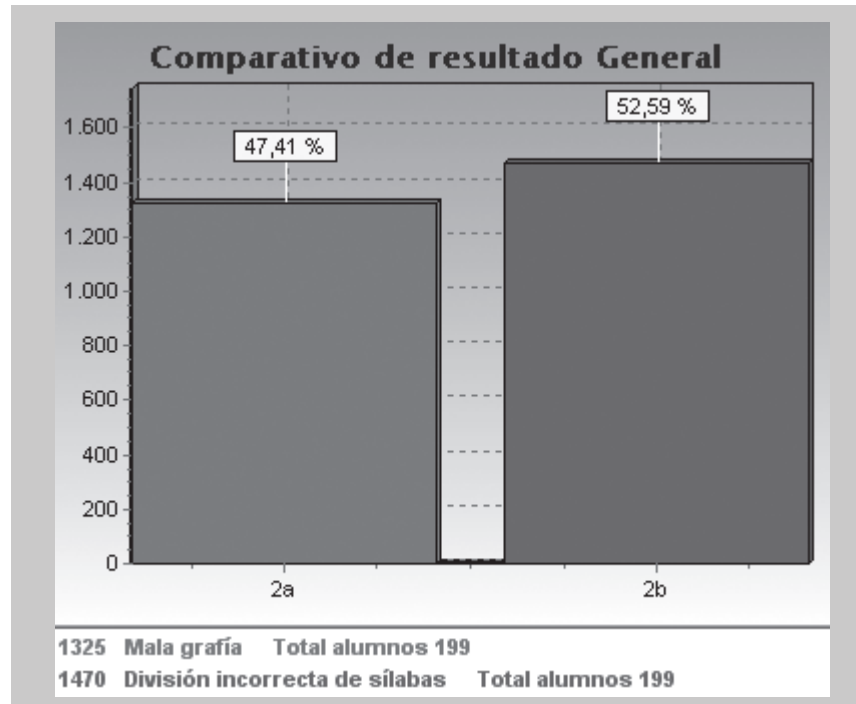
- No colocación de la tilde: *ningun generacion energia hipotesis*
- Colocación errónea: *pusieron origen huévo vida*

En el gráfico 2 se analizó la escritura ilegible, en dos variantes: incorrecta grafía y división incorrecta de sílabas. En la primera arrojó un 47,41% (1325 fallas); en la segunda, 52,59% (1470 fallas). La aceptabilidad de la escritura supone una habilidad gráfica en cuatro aspectos: legibilidad, armonía, fluidez y rapidez.

De ellos, en cuanto a la legibilidad, se detectaron errores como:

- No se puede descifrar lo que se ha escrito, debido a la mala letra.
- No demuestra haber puesto ningún esmero en la escritura.
- Es incomprendible leer algunas palabras porque los rasgos están deformados.
- La caligrafía es desordenada.
- Hay un desconocimiento del modelo caligráfico, tanto en la estructura como en la forma.

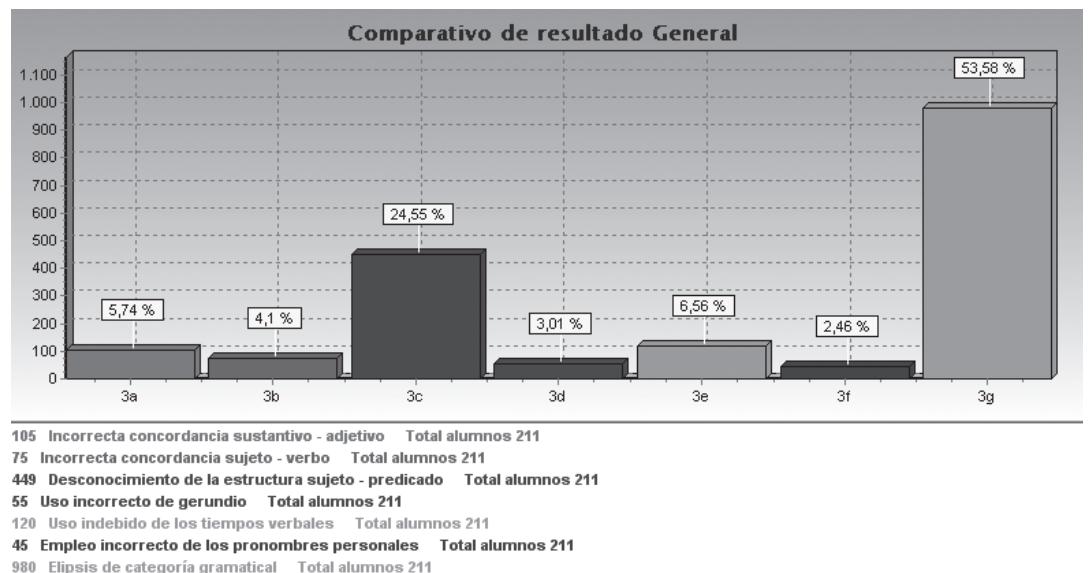
Fig. 2 Escritura ilegible



En el gráfico 3 se estudiaron las fallas gramaticales, aspectos que el estudiante debe conocer para una buena redacción, tales como: la concordancia entre sustantivo y adjetivo, entre sujeto y verbo; la estructura correcta entre sujeto y predicado, el uso de los tiempos verbales, el gerundio y los pronombres, así como la redacción correcta de la oración gramatical. En las estadísticas se puede comprobar que la falla más frecuente es **Elipsis de categoría léxico-gramatical**, con un 53,58% (980 fallas). Es frecuente el empleo de la elipsis (omisión), cuando es sobrentendida una palabra, y hasta puede convertirse en un recurso estilístico para evitar la repetición. Pero en estos casos afecta el sentido de la comunicación y puede provocar errores gramaticales en determinadas estructuras. Los mayores errores fueron encontrados en:

- Ausencia de artículos en sustantivos particularizantes:  
"Así creyó que la luz del sol podría tener ( ) principio activo capaz de producir seres vivos".
- Ausencia de preposición en casos en que esta determina la acción:  
"Hay demasiada delincuencia en nuestro país ...¿y qué vamos (a) hacer?".  
Este uso es obligatorio debido a la perífrasis: **ir + a + infinitivo**.
- Elipsis de verbos. Esta es frecuente porque, al redactar, no tienen en cuenta que cada oración debe expresar una acción, proceso o estado del sujeto:  
"La delincuencia está muy avanzada (...) lo que pasa ( ) que ya la sociedad no vive tranquilamente, por lo mucho que está hoy"...

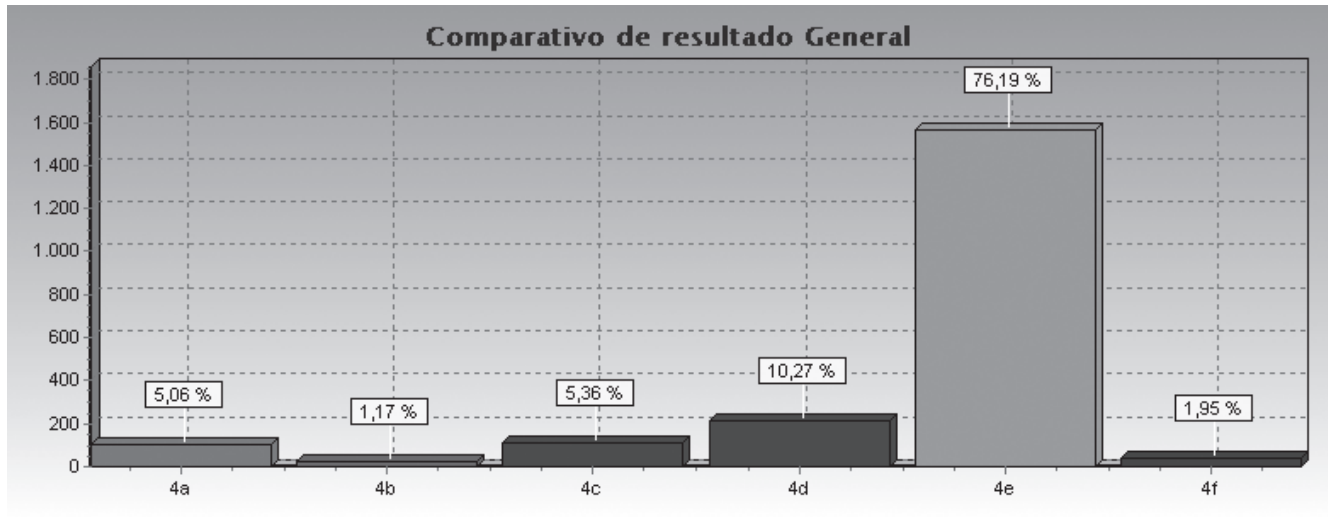
Fig.3 Fallas gramaticales



En el gráfico 4 se reflejan los vicios de construcción que, como puede observarse, la **Monotonía o pobreza de vocabulario** es el que más fallas presenta, con un 76,19% (1565 fallas). Los estudiantes escriben como hablan, emplean pocos vocablos o los mismos verbos para dar a conocer realidades diferentes. Por ejemplo:

“...y ahí es donde **empieza** la delincuencia, el **robo** y hasta las **drogas**, hay jóvenes que **roban por robar** y **matan por matar**, y **empiezan los robos** y las **drogas**, hay que ayudar a los jóvenes contra las **drogas**...”

Fig. 4 Vicios de construcción

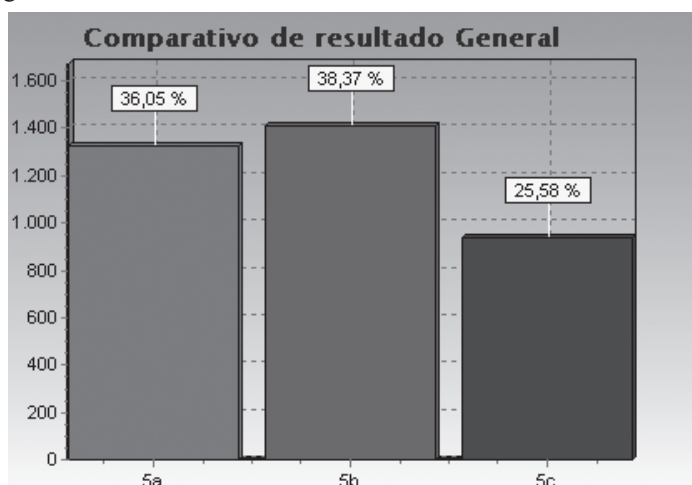


104	Queísmo	Total alumnos 182
24	Dequeísmo	Total alumnos 182
110	Cacofonía	Total alumnos 182
211	Solecismo	Total alumnos 182
1565	Monotonía o pobreza de vocabulario	Total alumnos 182
40	Barbarismo	Total alumnos 182

Por último, en el gráfico 5 se hace referencia a las fallas en la construcción de un texto, como: pérdida de la idea central, deficiente ilación de las ideas y el uso incorrecto de la estructura básica de un texto (introducción, desarrollo y conclusiones). Se observa que en las tres variantes hay deficiencias, por lo que el estudiante no es consciente del uso correcto de estos elementos en la redacción. Tomamos el siguiente caso:

“La Delincuencia es uno de los Factores que se origina a través de la corrupción de las personas que vigilan las calles, pero tomamos encuesta que la sociedad es culpable de que en el país aiga delincuencia organizada. Tomando Encuesta que las autoridades de Hoy en día son mas incorruptas”.

Fig. 5 Faltas en la construcción de un texto



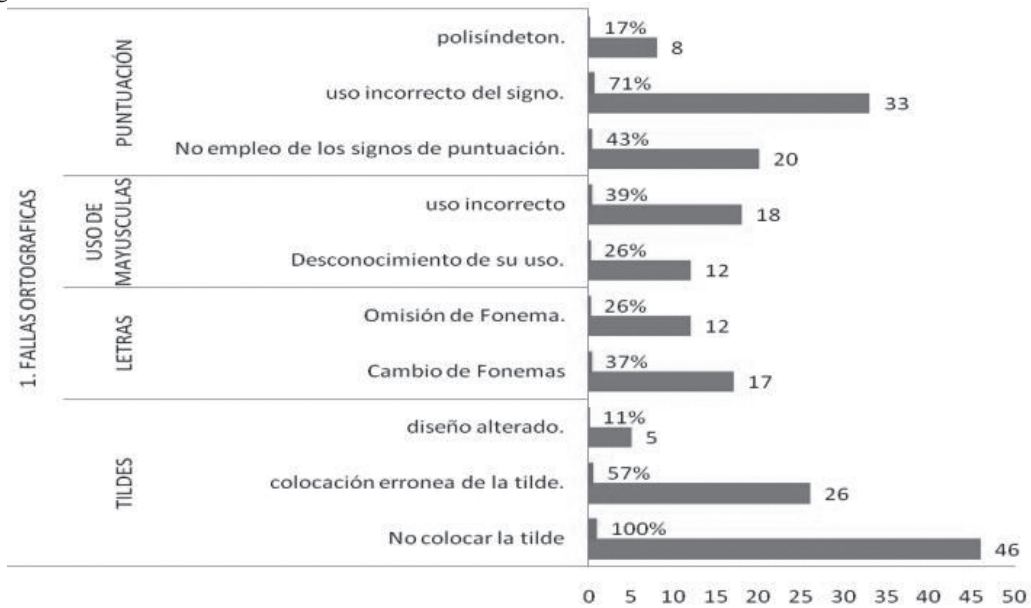
1325	Perdida de la idea central	Total alumnos 198
1410	Deficiente ilación de las ideas	Total alumnos 198
940	Uso inadecuado de la estructura básica de un texto	Total alumnos 198

<sup>1</sup>López Jiménez, Ananí Guadalupe (2009). Impacto de los cursos de Taller de lectura y redacción en los estudiantes de la DES DAEH. Esta investigación no ha sido publicada aún, pero fue aprobada para presentar en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) el 22 de septiembre del año en curso en el puerto de Veracruz, donde se llevará a cabo el evento. <sup>2</sup>Licenciatura en Artes Escénicas y Lic. en Artes Plásticas.

Como expresamos al inicio, este análisis también se realizó por DES, que abordaremos en un artículo posterior por lo que hemos insistido en las fallas generales. No obstante, en el año 2007, una estudiante de la DES Educación y Humanidades, realizó su tesis de Licenciatura en la que abordaba el impacto de los cursos de Taller de lectura y redacción en los estudiantes de su facultad<sup>1</sup>, preocupada también por los resultados en el desarrollo de la lengua materna de sus compañeros, y en específico, porque ella había sido una de las alumnas a quienes se les había aplicado el instrumento en el año 2004. Por todo ello, y como parte de su metodo-

logía para corroborar la hipótesis presentada, aplicó el mismo instrumento (Prueba comprobatoria) a 46 estudiantes inscritos en los sexto y octavo semestres de la licenciatura en lengua inglesa, quienes reciben cuatro talleres de lengua española; licenciatura en educación, tres talleres de esta lengua, y los de la licenciatura en artes, también; en cambio, los últimos no habían sido contemplados en el estudio inicial porque no existían la carreras.<sup>2</sup> Los resultados que pueden apreciarse en las gráficas son elo-cuentes, tomados de la tesis de licenciatura antes mencionada.

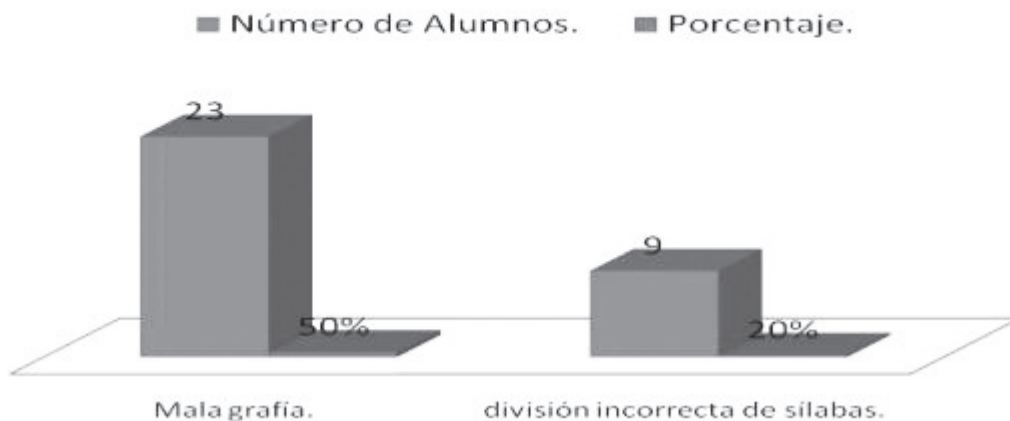
Fig. 6. Fallas ortográficas



Se identifica que **No colocar la tilde** sigue siendo la falla más frecuente.

Fig. 7. Escritura ilegible

## 2. ESCRITURA ILEGIBLE EN LOS ALUMNOS DE LA DES-DAEH

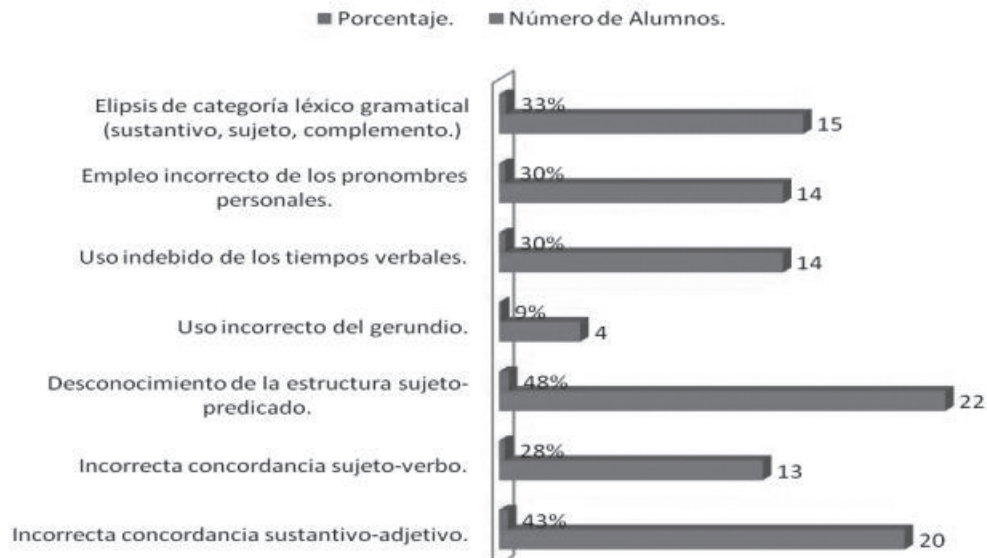




La **Mala grafía** es la falla más frecuente, inconcebible en estudiantes de esta facultad, específicamente de la carrera de licenciatura en educación, quienes deberán ser los patrones lingüísticos de las futuras generaciones.

Fig. 8. Fallas gramaticales

### 3. FALLAS GRAMATICALES EN LOS ALUMNOS DE LA DES-DAEH.

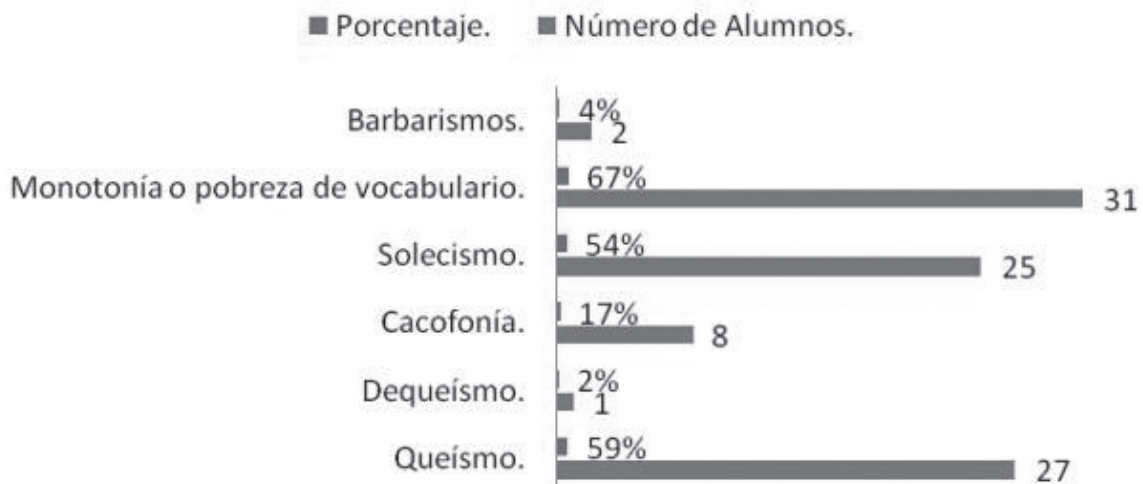


En cuanto a las fallas gramaticales, los resultados de esta gráfica dejan mucho que desear, pues estas han aumentado en los semestres más avanzados, contrariamente a lo que se esperaba. Ya no es solo la elipsis de

categoría léxico-gramatical, sino el uso correcto de la estructura sujeto-predicado, básica en la redacción de un texto de cualquier tipo.

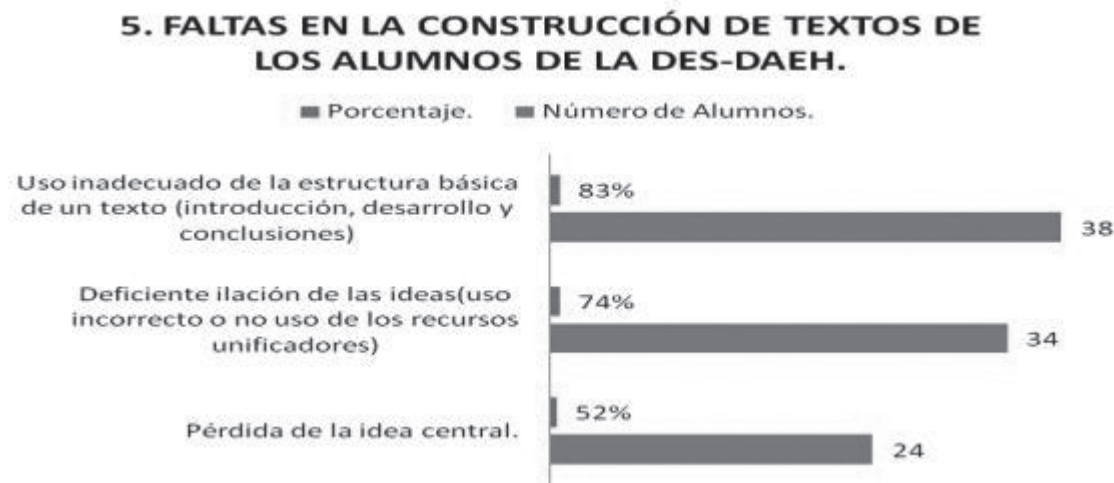
Fig.9. Vicios de construcción

### 4. VICIOS DE CONSTRUCCIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA DES-DAEH.



La Monotonía o pobreza de vocabulario se mantiene, en contradicción a lo que se espera de un estudiante de estos semestres y experiencia en la universidad. Estos pueden observarse en la tabla siguiente:

Fig. 10. Faltas en la construcción de textos



Puestos a reflexión estos resultados, se evidencia que los estudiantes ingresan a la universidad con graves dificultades de ortografía y redacción en su lengua materna; pero ya dentro de la institución, no se han erradicado en la DES DAEH, a pesar de que los alumnos de estas carreras reciben más talleres en lengua materna que los demás. Durante el desarrollo de esta investigación y la realizada por la licenciado López Jiménez en su tesis, fueron detectados algunos aspectos que inciden en que no se avance en la eliminación de estos errores. Consideramos que:

- No hay una conciencia lingüística hacia el uso correcto de la lengua materna por todos los profesores de la universidad, independientemente de la materia que impartan. No se exige de la misma manera a todos los estudiantes, sólo se enfocan hacia su materia.
- No se ha interiorizado que el empleo correcto del español es una disposición deseable en la universidad.
- Los alumnos que sólo reciben Taller de Lectura y Redacción 1, no se enfrentan más a estos contenidos, porque no hay talleres optativos de lengua española durante la carrera.
- No hay cursos de capacitación y actualización para los maestros de diferentes especialidades, con el objetivo de abordar eficientemente estos errores en sus estudiantes.

Por todo lo anteriormente expuesto, proponemos algunas estrategias que, puestas en práctica, podrían ayudar a resolver esta problemática.

**A corto plazo:** ofrecer a los maestros de la UNACAR un cuadernillo, con un resumen de contenidos necesarios e indispensables de ortografía y redacción en lengua española. El objetivo es que los docentes apoyen el rescate y valoración de nuestra lengua materna, de esta forma no queda sólo en manos de los profesores de español, sino es un compromiso de todos para la formación integral de nuestros educandos.

**A mediano plazo:** confeccionar por parte de los maestros de español, un reglamento ortográfico cuya exigencia dependa del semestre que esté cursando el estudiante. La finalidad de esta propuesta es que estos sientan la exigencia por parte de todos los docentes de la universidad.

**A largo plazo:** someter a un examen de conocimientos de la lengua española (ortografía y redacción) a los estudiantes de los últimos semestres, con la finalidad de garantizar un egresado con dominio del español. De esta manera estamos haciendo un aporte significativo al Modelo

Educativo, centrado en el aprendizaje.

Partiendo de lo expresado por el maestro Salazar Dzib, cualquier exigencia con respecto a la lengua materna será poca si queremos que los egresados de la UNACAR cumplan con los requerimientos del modelo educativo, sean útiles al país y a la sociedad en que viven. Por la grandeza de México.

#### Referencias

1. Bono, Adriana (1993). *Descripción del proceso de comprensión de textos en estudiantes universitarios avanzados*. Revista de la Universidad de Río Cuarto, Año 13, No. 2, Buenos Aires, Argentina.
2. Díez Irizar, Gisela A et al. (2005). *La escritura en los estudiantes de la UNACAR*. Revista Acalán No. 33, julio-agosto. Ciudad del Carmen, Campeche, México.
3. Estigarrabía, Héctor (2000). *El uso correcto del castellano*. <http://www.monografias.com/trabajos14/castellanocorrec.shtml>. Consultada: 22 de enero de 2006.
4. Gámez, Diana (2001). *El niño y la dictadura del silencio*. Editorial Analítica Consulting Group. Venezuela.
5. López Jiménez, Ananí Guadalupe (2009). *Impacto de los cursos de Taller de lectura y redacción en los estudiantes de la DES DAEH*. Tesis de Licenciatura en Educación. UNACAR. Ciudad del Carmen, Campeche, México.
6. Romero Loaiza, Fernando (2000). *La escritura en los jóvenes universitarios*. Revista Ciencias Humanas No. 21, Universidad de Pereira, Colombia.
7. Salazar Dzib, Andrés E. (2006). *El modelo educativo en la Universidad Autónoma del Carmen. Una experiencia de aprendizaje institucional*. Colección Material Didáctico No.17. UNACAR. Ciudad del Carmen, Campeche, México.

# EL PUNTO SECO DE LA FORMACIÓN

Daniela Benítez Cruz\*

“... no se puede aceptar, bajo ningún argumento - de administrativo o contable- que se desplace la inteligencia del hombre, que debe servir al hombre, para servir a aquellos que tienen los grandes recursos.”

H. Zelman.

Muy pocos se atreven hoy a cuestionar el sentido que lleva la corriente, es más sencillo pertenecer al tiraje de la general motors... de la producción en serie, que permitirse que la vida misma sea dirigida por esa extraña y loca singularidad que Jacques Lacan, siguiendo a Freud, asociaba al deseo. Mundo de iguales que, con su silencio e indiferencia, parecen ser los gestores cotidianos de la reproducción de lo desigual.

Sería extremadamente simple si la complejidad del mundo pudiera reducirse a una cuestión de actitudes, es decir, los proactivos contra retroactivos y resolver las diferencias con buenas intenciones. No obstante, la gran demostración de Karl Marx consistió en poner en primer plano al proceso material de producción de la existencia y señalar las contradicciones reales, que de él emanan, como situaciones imposibles de resolverse por la vía del pensamiento.

De ahí que, en diversos sectores y con grados relativos de autonomía, se crea y recrea la lógica de lo contradictorio. Slavoj Zizek (1) señala muy bien el hecho de que en un mundo plagado de contradicciones, desigualdades y asimetrías, las diversas situaciones de pugna o conflicto no pueden resolverse, inclusive ni por la vía dialéctica, dado que, su esencia es más bien de carácter dilemático.

Es por ello que al no cuestionar la grandilocuencia de algunos poderes asentados en la obscenidad de lo aparente, lo supuesta actitud de tolerancia, se acerque más a la aceptación tácita del pensamiento único o al silenciamiento de la inteligencia en aras de una supervivencia dócil.

## Contextos

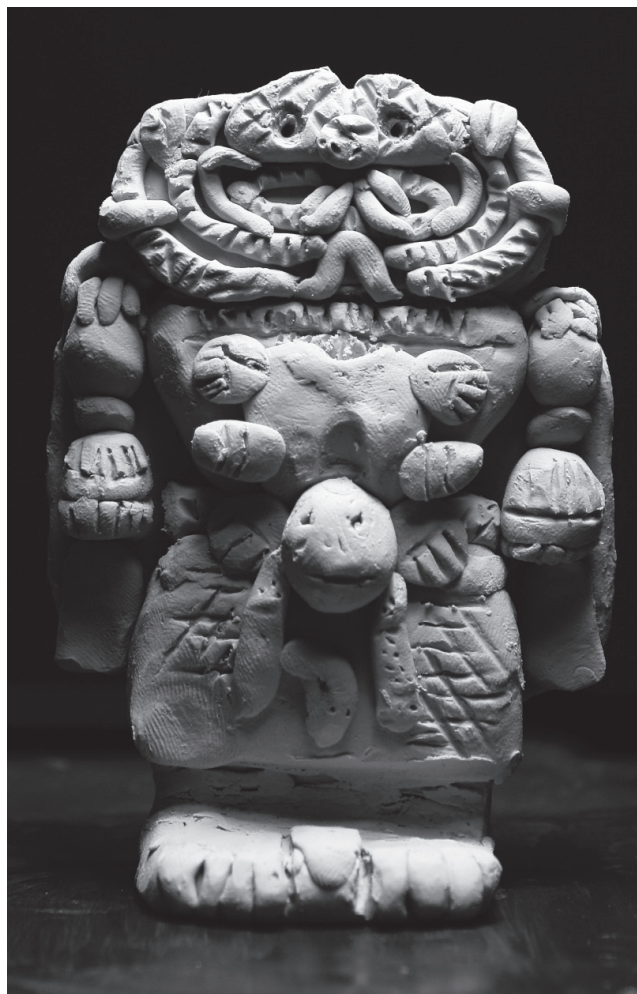
Teniendo la oportunidad de echar un vistazo al pasado y extrañamente no por los canales como The History Channel (no desdeñables, pero limitados, claro está) sino por la lectura de producciones intelectuales ejemplares que permiten preguntarse por lo que ocurre en el presente. Y conste,

más que la lectura sea extraña, lo que calificaría de tal modo su preferencia, sería el que un contemporáneo gustara moverse, tomar el texto, incluirse en él y sumirse en una experiencia interior que podría durar de varios minutos a varias horas. Es más acorde acostarse, tomar el control remoto de la TV y sumirse en la contemplación mediada por los momentos intermitentes de productos mágicos que modifican el cuerpo, domesticar los apetitos y trivializan la violencia mundana.

Por ello, amén de las preferencias ópticas, en nuestra época es común encontrar posturas que pretenden ignorar todo aquello que tenga que ver con la génesis de las construcciones, es decir, con la base; máxime que su reconstrucción sólo puede lograrse con la inmersión y el esfuerzo de pensamiento.

Así pues, en la encrucijada de la universidad pública contemporánea, no resulta extraño que ciertos aspectos que se consideraron sobresalientes y de peso para la producción académica de antaño, ahora, sean distorsionados en aras de la demanda del mercado. En este caso lo que se ignora o intenta ignorarse es que la educación pública universitaria surgió como un proyecto propuesto por el estado, pero que, recogía la demanda de diversos sectores sociales que, en la construcción de un proyecto de nación, hacían posible plantear una educación para la cual “...se pensaba que había de construirse, no solamente en el plano político o en el plano económico, sino también en el plano cultural...” (2).

Esta constituye una singularidad no conmutable y necesaria de recordarse. Una función básica se encuentra, consagrada en la mayor parte de las leyes orgánicas de las más importantes universidades del país, en la conservación, recreación y producción de la cultura. Por eso la universidad Pública no puede someterse servilmente a los imperativos del mercado, por esa razón también, lo útil se subordina a lo importante.



\*Estudiante de psicología clínica en la Universidad Autónoma del Carmen.

La universidad pública como sentido crítico y memoria de una sociedad.

### El impacto en la Modernidad

El doctor Hugo Zemelman Merino, destacado académico e investigador del colegio de México, señala que:

“...lo que caracterizó a la universidad latinoamericana durante más de 100 años fue, precisamente, su enorme capacidad de plantearse problemas y opciones, de buscar soluciones dentro de un marco de opciones posibles, y esto permitió que surgieran los especialistas, los profesionistas y también los estrictamente llamados cuadros intelectuales y académicos, los de la cátedra universitaria. La cátedra donde se estimulaba el pensamiento de la gente, donde se le ofrecían opciones de pensamiento...” (3).

Evidentemente, el contexto ha cambiado y las universidades han entrado, cada vez más, en la dinámica impuesta por la redefinición de mercados y los flujos del capital especulativo. Sin embargo, su inserción en lo social y su autonomía relativa, producto de su propia historia, hacen posible la permanencia de la memoria y de formas de resistencia ligadas a la función cultural no subordinada.

Simplemente puede señalarse que hace algún tiempo (no hablamos de siglos, sino de unas cuantas décadas) el papel que jugaba la universidad pública en lo social no era desdeñable; se veía alrededor de estas un tejido sólido, la movilidad alrededor de los egresados, estudiantes y líderes académicos iban en dirección a la formación, como se menciona en el artículo *el trabajo en el ocaso de las carreras* (4), la articulación venía ligada al valor de la autonomía, al lugar preponderante que ocupaba la cultura, apuntando claro está, al nuevo papel que desempeñarían estos elementos en su relación con lo histórico-social, y, por supuesto, con una participación activa y crítica de eso que se llama sociedad. Por esto, decirse universitario o profesor de una universidad era considerado, incluso, un acceso privilegiado.

### La relación alumno-docente

La educación, como menciona Dora Laino, no consiste en una simple herramienta, sino en “*el proceso de transmisión y recreación de la cultura*” (5), visto desde aquí poco tiene que ver con estrategias o pseudos talleres o con la técnica desarticulada de los fundamentos que la contextualizan; es decir, no se habla de un simple emisor y un receptor, sino en el terreno de la construcción del conocimiento y la capacidad de posibilitar en las aulas universitarias rupturas o desequilibrios que requieran del sujeto un movimiento que haga posible la producción de conceptualizaciones propias.

En este punto, puede abrirse un paréntesis para repensar esta relación y colocar los puntos sobre las íes en lo singular y lo subjetivo de las dos partes; el proceso de enseñanza-aprendizaje no se trata de algo unidireccional, sino que está basado en lo asimétrico puesto que se hace vigente el vínculo que cada uno tiene con aquello que está generando y el lugar que ocupa desde el aspecto vertical. Por esto, los lugares no son equiparables y el proceso no es mera linealidad, cuando se hace un cruce intersubjetivo se ponen en plano horizontal algunas cosas, entre estas: desde el lado del profesor; la autoridad, la legítima, aquella que no se obtiene con grados, sino con la producción propia que acredita para hablar desde un campo de conocimiento y que se liga con la congruencia, el respeto y la pasión ante lo que hace, desde el alumno esa misma congruencia, respeto y pasión que lo une a aquello que muchos huyen ahora, al trabajo y al esfuerzo de construcción.

Eclareciendo que esta relación no es simplemente una captación y reproducción lineales, puede hacerse hincapié en la producción intelectual, también desde ambos lados, esa acreditación en ambos se articula solo a partir de la producción de cosas de peso; el profesor hace uso de la academia, una academia que hace referencia a una especie “sociedad”

donde su principal actividad es el **fomento de una actividad cultural o científica** (6), el docente permite que el alumno construya una postura que le permita desde ahí exponer lo que va hilando en el campo de conocimiento al que pertenece.

### Un par de preguntas de “aspecto necio”

Una formación universitaria apunta más a una construcción reflexiva y crítica. ¿Se puede ver lo importante que es que los sujetos que están al mando de estos colosales centros académicos, fueran precisamente eso, académicos, formadores? ¿Se puede distinguir por qué hacer una formación universitaria no es la obtención de un mero título?

Si se requiriera de técnicas únicamente no se aspiraría nunca a una formación de tipo más científico y no se necesitarían académicos acreditados por su producción intelectual, aclaro intelectual, para formar y transmitir una posibilidad significativa de hacer ciencia. Cuando señalo ciencia lo hago apuntando a no estigmatizarla como la ciencia, sino como en la idea de **Gustavo Bueno** (7) en torno a pensar más en las ciencias en plural y no en singular, otorgando diferentes perspectivas y no quiero distorsiones, perspectivas distintas en el sentido de puntos de partida, objetos de estudio, fundamentos, metodologías, utilización de técnicas diferentes, para enfoques y paradigmas construidos desde un campo.

### ¡Echemos un vistazo a la aridez posmoderna!

“...El gran saber, el gran conocimiento, se está generando en espacios distintos a la universidad pública y a la universidad en general.” H. Zemelman

El panorama pinta a grandes rasgos más o menos así: el auge de la inmediatez aniquila a lo importante. Así, de considerar este tiempo necesario para desarrollar formaciones consistentes, se pasa a privilegiar la eficacia y la rapidez con la que a las grandes masas se les llena de información y de competencias formadas al vapor. Se cuestiona la lentitud y, paradójicamente, se entorpece la capacidad crítica.

El formador es ahora, abaratador, sustituable por una indicación burocrática y por planeaciones hechas con un sentido enorme de irrealdad, ¡consulten las noticias!, cero rezagos. La construcción de la realidad y la participación activa y crítica es ahora estorbo. De manera cínica un prócer neoliberal señalaba: *a los empleadores modernos no les interesa tanto lo que los egresados saben, lo importante es que tengan una actitud positiva y puedan integrarse rápidamente a la industria.*

Ante ello, decaen ideales, en esta idea de todo es aceptado y permitido, se apunta a algo llamado éxito, ubicado en lo etéreo, y ¡qué queda de aspirar a edificar una científicidad o un pensamiento crítico! Aquí lo llamativo es la inserción a las órdenes del otro. ¡Como si modificar o producir cambios en el mundo fuera imposible, cuando, por el contrario, la propia realidad económica lo hace necesario!

Como lo social no puede estar excluido, se puede observar el fenómeno desde este punto: intentos de producir personas sustituibles, se trata de mantener el nivel productivo y elaborar mercancía vendible.

Recordando aquel proyecto ambicioso del impacto de la universidad pública como consolidación de un país por medio de lo social, algunos de nuestros dirigentes nacionales se toman tan “en serio” esta relación, social-universidad, universidad-social, que se olvidan del fundamento. Por esto el auge del neoliberalismo aplasta esta idea de lo cultural y se considera el capacitar personas con miras a reconocer el moviendo del mercado, tipos emprendedores, que puedan llevar a la universidad a cocinar elementos según las exigencias empresariales. Y como se preguntó Zemelman: ¿para qué se forma? O algo más simple, ¿dónde quedó la formación?.

El tomar como bandera la globalización nos deja sin un sentido aparente ante esta pregunta, si se construye en esa vía no hay nada que soporte la producción académica de la universidad pública. Se responde

entonces: ¡Lo que importa es la tecnología, la cultura es aburrida y además...no deja dinero!. Y, considero, construir en ese punto es algo riesgoso, pues es ese espacio de confrontación que se generaba en las aulas universitarias, de cuestionamiento político, económico, cultural, le permitía a una sociedad, no quedarse estancada ni siguiendo la corriente de un río que no es para nada el del origen de todo esto.

### En lo privado

Tuve la oportunidad de formar parte de una universidad privada con anterioridad a la pública y debo decir ante todo que son dos mundos con bases diferentes. Al contexto de lo privado bien le viene el discurso de formar empresarios con miras al mercado; al final, el grueso de su población es de un estrato económico bastante alto; sin embargo, debo decir, que era una construcción que venía desde el núcleo de la conformación de la universidad misma; en pocas palabras, era un armado complejo donde la dirección de las carreras y la forma en que se impartían las materias se ligaban desde el principio a alcanzar este cometido, el de permanecer en el mercado.

A lo que quiero llegar con esto es a explicar que no se trataba en nada de dar talleres de emprendedores o “pon tu propio negocio”, sino algo que llamare una especie de filosofía que se permeaba sin la necesidad de introducir cursos de este tipo al por mayor, es decir, estaba bastante claro de lo que trataba su estilo de formación y el nivel socioeconómico donde se iban a insertar sus profesionales que egresaran de la fila de la universidad; hay zapatos que no embonan y si no se entiende, vuelvan a la génesis.

### A modo de conclusión

Pensamos en calidad, recapitulando el origen y la cimentación de la educación como formación y transformación, como transmisión de cultura, ligada a un proyecto social ambicioso, ubiquemos las formaciones universitarias en un lugar que siga produciendo rupturas. ¿Ruptura ante qué?

Ante la aparente desolación, no es apocalipsis aunque lo parezca, ni mucho menos añoranza por lo que fue; se trata más que nada de resaltar el lugar de lo público, de la subjetividad y sus producciones incluso ante este panorama que apunta a aniquilar las dos cosas: reubicar el lugar de lo histórico, lo político, lo económico y la cultura.

No es una aberración a la globalización y a las nuevas tecnologías, sino contextualizar a las producciones desde la universidad pública, rescatando y dando paso a los quiebres para construcciones singulares (no he dicho que sea tarea fácil), para visiones críticas, para un lugar a la formación, articulando los nuevos elementos sin hablar de obsoleto simplemente por lo cronológico, de formarse y no de ser unos reservorios de información a la que no se le ha dado un lugar significativo, o bien de pensar en hacer ciencia solamente en el laboratorio, sino de darle un lugar de científico también a las producciones académicas, a las rupturas de dogmas, a los aspectos cualitativos, a la construcción de conceptos, sin olvidar todo el engranaje que se anuda a la formación de universitarios y al lugar subjetivo.

Hacer un quiebre ante este abaratamiento de lo educativo, es un paso que se aleja de la alineación; es romper con este “da lo mismo que quienes dirijan el proceso de enseñanza-aprendizaje sean académicos o excelentes emprendedores”, de reconstruir un lugar donde el fuerte se base en aquello olvidado...la cultura, unida a la solidez académica.

Es tiempo de reconsiderar que los dirigentes, los docentes y los



alumnos mismos, tienen un compromiso que no es sencillo. Si se trata de vender un simulacro de educación habrá que asumir las consecuencias que vendrán por esto. Preferible hacerse partícipe de una formación de generar un lugar para la transmisión y recreación de la cultura, para permitirle al alumno crecer y construir, recordando que esto último no es enviar vía ósmosis información, tomando en cuenta los aspectos que corresponden a la complejidad humana y llevarlo hasta las últimas consecuencias.

### Bibliografía

1. Slavoj Zizek (2005). *La suspensión política de la ética*. México. Fondo de Cultura Económica.
2. Hugo Zemelman M. (2005). “La Universidad Pública en América Latina”. En: R. Bejar y J. Isaac (coords). *Educación Superior y Universidad Pública*. México. Plaza y Valdés/FES Acatlán UNAM. p.198.
3. Hugo Zemelman M. (2005). *Ibid.*, p.202.
4. [http://www.elclub.net/cp\\_documentos\\_ocaso.cfm](http://www.elclub.net/cp_documentos_ocaso.cfm)
5. Dora Laino (2000). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Argentina: Homo Sapiens.
6. <http://enciclopedia.us.es/index.php/Academia>
7. Gustavo Bueno (1995). *¿Qué es la ciencia? La respuesta de la teoría del cierre categorial ciencia y filosofía*. Oviedo: Pentalfa Ediciones.

# C RÓNICA DE UN COLAPSO: LA HISTORIA DE LA CRISIS ECONÓMICA MUNDIAL

Bernardo Quintanilla García\*



Todo empezó en el sector hipotecario norteamericano, en el año 2001. Las bajas tasas de interés empujaron la demanda de viviendas a la alza.<sup>1</sup> Las personas adquirieron créditos hipotecarios para comprar su casa y los bancos les prestaron el dinero. Pero los bancos prestaron tanto dinero y fue tanta la gente que obtuvo préstamos que las constructoras construyeron y construyeron y construyeron. Todo iba bien, hasta que algunos no pudieron pagar sus mensualidades. ¿Quiénes fueron estos? Los deudores clasificados como “subprime”, aquellos que no eran sujetos de crédito, pero que en la euforia de los bancos alcanzaron préstamos también. Cuando los deudores “subprime” no pudieron pagar (esto ya durante 2007), los bancos dejaron de cobrar y por tanto pararon los créditos. Pero las constructoras, que habían construido demasiadas viviendas, ya no las pudieron vender y tuvieron que rematarlas. Viviendas nuevas que se ofrecían a precios más bajos. Pero la cantidad de casas en venta se incrementó cuando los bancos intentaron rematar las casas para recuperar su dinero. Esto provocó una sobreoferta de casas. La demanda se frenó porque los bancos ya no prestaban y el precio de las casas se desplomó. Entonces vimos la crisis del sector hipotecario que mutó a ser una crisis de

tipo financiera en donde los bancos quebraron, las constructoras también y la Bolsa de Valores se cayó como consecuencia.<sup>2</sup>

Entonces se puso de manifiesto que el problema era mundial, ya que todos los bancos del mundo estaban de alguna manera involucrados en el sector norteamericano de la vivienda. No solo los bancos norteamericanos sufrieron, sino los bancos de todo el mundo. Por eso se vio en octubre de 2008 cómo las bolsas de valores de todo el mundo perdieron mucho dinero. En el caso de México, la Bolsa Mexicana de Valores llegó hasta los 17,000 puntos después de haber estado en más de 32,000 puntos. Fue en este tiempo que se anunciaron masivos despidos de diferentes industrias, siendo la industria de servicios financieros en EUA la que más personas despidió. Esto provocó que el desempleo creciente redujera el consumo de la población. Y en este caso quienes fueron desempleados eran aquellos que trabajaban en la banca y la bolsa de valores, es decir, quienes mejor ganaban. De manera que este grupo dejó de comprar y el

\*Profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas de la Universidad Autónoma del Carmen.

consumo disminuyó, lo que provocó una reacción en cadena.

Esta reacción en cadena fue lo que llevó al mundo a la crisis económica mundial.<sup>3</sup> El círculo destructivo es el siguiente: El desempleo reduce el consumo por lo que las empresas deben dar rebajas y ofertas para que la gente compre, pero el menor ingreso de las empresas por estas rebajas hace que las empresas se vean obligadas a despedir personal. Si las empresas despiden personal entonces el desempleo aumenta. Si el desempleo aumenta volvemos a seguir el mismo caminito destructivo hacia abajo. El desempleo reduce el consumo y así, y así y así... Pero lo que vino a hacer verdaderamente explosiva esta crisis fueron los inventarios acumulados por las empresas.<sup>4</sup> Las empresas, automotrices principalmente, habían estado haciendo funcionar sus máquinas desde agosto de 2008 con la mira puesta en diciembre de ese año. Esperaban tener ventas cuantiosas. Pero la crisis estalló en septiembre-octubre y la gente, los que todavía tenían empleo, mejor destinó los aguinaldos a pagar sus créditos; principalmente las tarjetas de crédito. De manera que toda la producción se estancó, no se vendió, se quedó en los anaqueles y en los patios de las agencias automotrices.

De manera que el desempleo causado por la quiebra de bancos, constructoras y casas de corretaje en el mercado de valores aunado a la sobreoferta de mercancías que provocó una exagerada acumulación de inventarios desató un proceso deflacionario que está golpeando duro. La deflación es la caída de los precios provocada por un menor consumo, el cual a su vez es provocado por un mayor desempleo.<sup>5</sup> Pero la caída de los precios lleva a las empresas a vender menos y a tener que despedir más gente. Hasta aquí estamos hoy (15 de julio de 2009, fecha en la que se cierra este artículo) y la tasa de desempleo a llegado a 9.6% en los Estados Unidos de América (EUA).

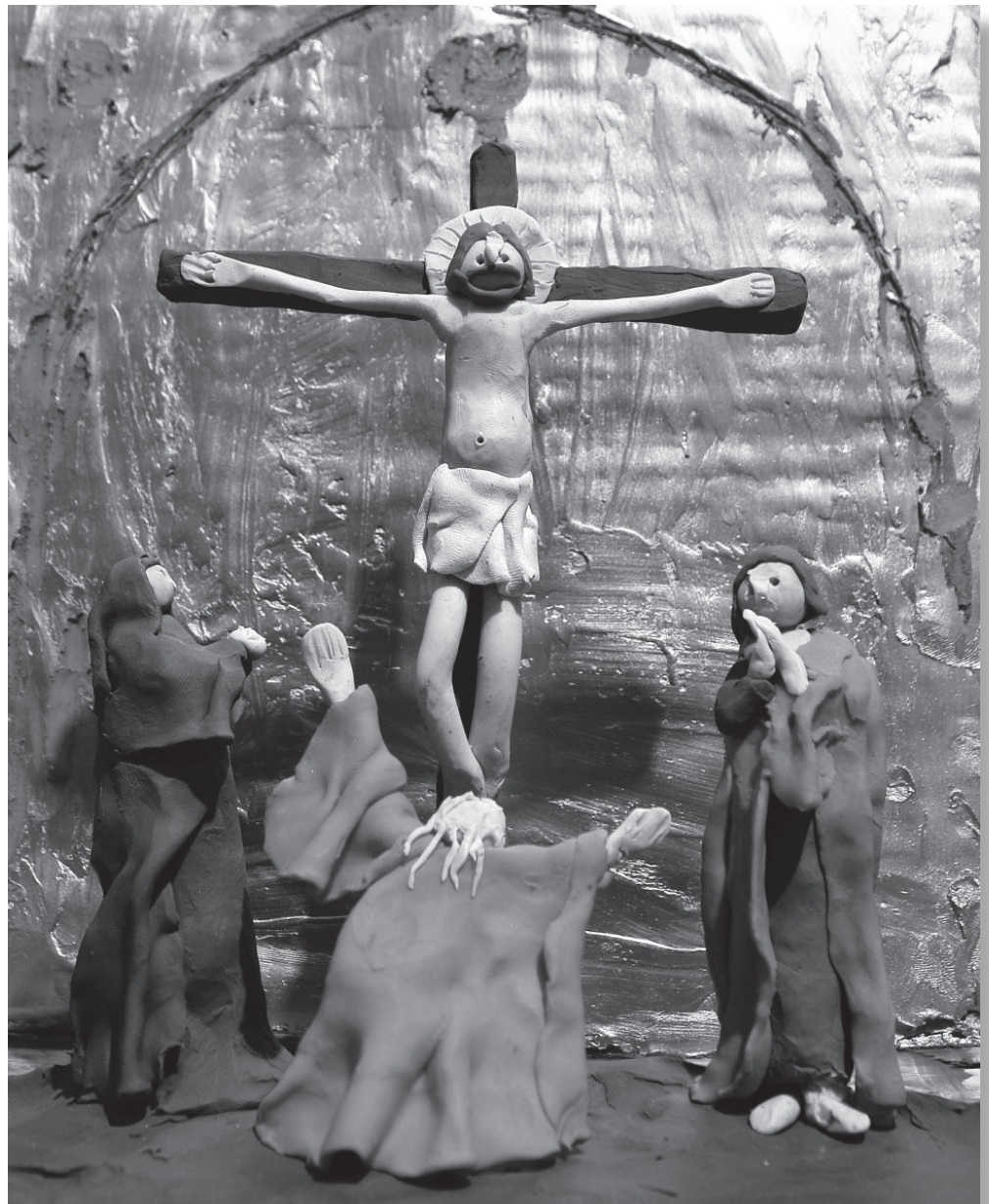
¿Pero qué es lo que está pasando ahora? Estamos en el umbral de una caída más compleja y profunda, a nivel mundial. Ahora explico el porqué. Como las empresas no están teniendo el ingreso suficiente, además de despedir gente, han producido dos consecuencias aún más destructivas. La primera es que no pueden despedir a las deudas. Mientras que una forma de aligerar costos es despidiendo gente, las empresas no pueden usar el mismo procedimiento con las deudas. A esto se le ha llamado la "trampa de la deuda".

Las empresas están obligadas a pagar sus deudas y a menos que no tengan dinero guardado, van a quedar mal con los bancos y esto puede conducir a la bancarrota o al embargo.

La segunda es que las empresas no pueden pagar impuestos. Es decir, si la empresa no tiene liquidez, aunque tenga que pagar impuestos no lo podrá hacer, y si pide prestado para ello aumenta su deuda. Si las empre-

sas no pueden pagar los impuestos, la recaudación fiscal se desploma, lo que está ocurriendo ahora. Estas dos nuevas etapas de la crisis, la trampa de la deuda y la escasa recaudación fiscal, golpearán aún con mayor fuerza a la sociedad. El desempleo será aún mayor pues el mismo sector gubernamental se verá afectado. Empresas, bancos y gobiernos sufrirán las consecuencias de la deflación.

Pero la deflación, que es un espiral descendente económicamente hablando, tiene un piso. El piso llega hasta donde está la economía real. En



donde el consumo se realiza con dinero trabajado no con dinero prestado.

De manera que todavía tendrá el mundo que encontrar este piso para volver otra vez a crecer. En estos momentos será muy difícil que las economías puedan crecer. De manera que cualquier gobierno que prometa crecimiento está fuera de la realidad de la economía mundial. El mundo no

crecerá hasta que las máquinas de las fábricas vuelvan a echarse a andar, y esto no sucederá hasta que las pilas de inventarios del año pasado no se hayan vendido. Y una vez que se vendan, el mundo tendrá que esperar la restauración del ingreso. Hasta entonces podremos hablar de crecimiento económico.

Por otro lado, EUA redujo la tasa de interés de referencia a 0% -.25% para que el dinero en la economía norteamericana fuera más barato.

La intención era reactivar la economía al motivar a las empresas a invertir en proyectos de inversión y a las personas a seguir consumiendo vía crédito.<sup>7</sup> Pero aunque la reducción en la tasa de interés sirvió en el pasado, en esta ocasión es diferente. La diferencia está en que la profundidad de la crisis es mayor, por eso la reducción de la tasa de interés fue tan drástica.

Pero esta medida, que hubiera funcionado en otro tiempo, es inviable en la actualidad por dos razones. La primera es el sobreendeudamiento de empresas y personas, pero no sólo ellas, sino que los gobiernos también están endeudados. Por mucho que se reduzca la tasa de interés, nadie puede adquirir más crédito, pues los que no se encuentran sobre endeudados tienen aversión a las deudas. Los que pudieran endeudarse y hacer crecer el consumo, no están dispuestos a cargarse ni un solo crédito pues el futuro es extremadamente incierto. La segunda razón es que los bancos no están en posición de prestar. Los mismos bancos están en la cuerda floja, pues mientras el desempleo siga en aumento, la cartera vencida también lo estará. Si algún banco está prestando es porque está haciendo exámenes minuciosos de los solicitantes. Quien no pasa el examen no recibe crédito.

De manera que el sobreendeudamiento y el riesgo crediticio harán estéril la reducción de la tasa de interés en EUA. En México la tasa de interés también ha bajado y el escenario es muy parecido al de EUA.

Peor aún, ¿quien querrá prestarle a EUA cuando este pagará solo el .25% en el mejor de los casos sino es que el 0%? Dificilmente los inversionistas internacionales querrán invertir en bonos del gobierno estadounidense que no les dan intereses. Los que lo hagan lo harán con la falsa esperanza de que puedan por lo menos conservar el valor de su dinero. Pero quien compra bonos del tesoro estadounidense se arriesga a algo todavía peor. EUA es uno de los países más endeudados del mundo y si la recaudación fiscal se le desploma, no

va a tener dinero para pagar los intereses de los bonos, peor aún, no tendrá el suficiente dinero para respaldar todos los bonos que ha emitido. Aún la pregunta siguiente es sumamente evidente, ¿quién te presta el dinero nada más así porque sí? Estados Unidos prácticamente está pidiendo que le





presten dinero avisando que no va a pagar intereses. ¿Cómo la ven? Pero el problema va más allá porque hasta ahora he hablado de deuda nueva, ¿que de los bonos emitidos desde hace, digamos, diez años y que tienen vencimientos a 30 años? A esos bonos todavía les resta 20 años en los que EUA tiene que pagar intereses. ¿Le irá a alcanzar la recaudación para pagar todos los intereses que debe liquidar en este año? En julio de 2009 se supo que EUA tenía un déficit fiscal de más de un trillón de dólares y la razón fue un aumento en el gasto y una drástica reducción en la recaudación.<sup>9</sup>

Yo tengo en este momento dos comentarios para los que se están alegrando de la desgracia de nuestro vecino país del norte. En primer lugar, a México no le va a ir mejor.<sup>8</sup> Nuestra economía depende de la economía norteamericana. Si los norteamericanos no nos compran, nosotros no vendemos. Todo el sector exportador mexicano de manufacturas se derrumbará. Con él se derrumba el ingreso de divisas al país. Como nuestro vínculo económico con EUA es mayor al 85%, una depreciación del peso mexicano nos golpeará como lo ha hecho ya desde finales de 2008. En segundo lugar, si decidiéramos como nación vender nuestros productos a otros países, nos encontraríamos con el mismo panorama. Esto es una crisis mundial, no una crisis regional. Europa está golpeada, Latinoamérica igual y Asia también. Incluso China e India están pasando dificultades. Pero, ¿por qué? Es muy sencillo: “el que vende, vende porque el que compra, compra; pero si el que compra ya no compra, entonces el que vende ya no vende. Necesitamos entonces encontrar alguien que compre, para poder vender”. El que compraba ya no está; es decir. Estados Unidos, quien era el comprador más grande del mundo, dejó de comprar. El valor de las importaciones norteamericanas era más de dos veces el valor de sus exportaciones hasta el año pasado. Pero EUA ya no puede comprar por el desempleo creciente que está experimentando. Por lo tanto, hasta que no exista un país o grupo de países que puedan tomar el lugar que los norteamericanos están dejando, el crecimiento económico no se va a aparecer por ningún lado.

Todo esto hace pensar que el orden mundial en el que hasta ahora vivimos nunca será el mismo, y que los que abogan por un nuevo sistema lo van a conseguir. El primero que sale del nuevo escenario es EUA, pues además de todo lo que ya se ha expresado antes, se cierne sobre su gobierno la pesada carga de dos guerras y otra más a las puertas. La guerra contra Irak y la guerra contra Afganistán deben ser financiadas con dinero; lo que más requiere EUA en estos momentos. Pero además estamos ante el comienzo de lo que puede ser un desafío mayor y más descarado; el de Irán hacia EUA. Una posible guerra contra Irán es más que probable, lo único que no se sabe es en qué momento va a comenzar. De manera que EUA sale del mapa político del nuevo orden mundial junto con el Reino Unido (UK). Los países que se postulan como las nuevas potencias son los famosos BRIC, es decir, Brasil, Rusia, India y China.<sup>10</sup> Pero de todos los países del mundo, el único que puede tomar la batuta y ser la nueva superpotencia mundial, es la Unión Europea, dado el tamaño de su Producto Interno Bruto.

Estamos en medio de un profundo y drástico cambio de la organización social, política y, sobre todo, económica del ser humano del siglo XXI.<sup>11</sup> Los principios que aplicaron para la sociedad del siglo XX ahora han cambiado. Habrá que pensar diferente en términos de comercio exterior, educación superior y el rol de las universidades, los valores sociales que se practican hoy en día, el rol de la iglesia, el papel de la riqueza y de los ricos, la reacción social de los pobres, el mensaje de los medios de comunicación y un sinnúmero de temas adicionales. Las crisis de la historia nos enseñan esto.<sup>12</sup>

## Referencias:

1. <http://research.stlouisfed.org/fred2/series/TB4WK?cid=116>
2. <http://www.zonaeconomica.com/crisis-hipotecaria-causas-efectos>
3. <http://www.marxismo.info/spip.php?article362>
4. <http://www.fxstreet.es/fundamental/indicadores-economicos/eeuu-deflacion-an-ms-pronunciada/2009-08-14.html>
5. <http://fernandosolera.es/2009-el-ano-de-la-deflacion/>
6. <http://www.transportintelligence.com/news/usa-truck-sees-no-recovery-in-2009/5397/>
7. <http://www.libertaddigital.com/opinion/autores-invitados/la-crisis-de-deuda-no-puede-resolverse-con-mas-deuda-50466/>
8. <http://www.crisismexico.com/>
9. [http://money.cnn.com/2009/07/13/news/economy/treasury\\_budget/index.htm?postversion=2009071315](http://money.cnn.com/2009/07/13/news/economy/treasury_budget/index.htm?postversion=2009071315)
10. [http://www.bbc.co.uk/mundo/economia/2009/06/090615\\_1330\\_bric\\_cumbre\\_ms.shtml](http://www.bbc.co.uk/mundo/economia/2009/06/090615_1330_bric_cumbre_ms.shtml)
11. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=79329>
12. [http://www.economywatch.com/economy-business-and-finance-news/A\\_history\\_of\\_world\\_financial\\_crises\\_07-14.html](http://www.economywatch.com/economy-business-and-finance-news/A_history_of_world_financial_crises_07-14.html)

# LA RELIGIÓN SENSIBLE\*

Las tres censuras mediológicas de la humanidad - escritura, imprenta, audiovisual - dibujan en el tiempo de las imágenes tres continentes distintos: el ídolo, el arte, lo visual. Cada uno tiene sus leyes. Confundirlos es causa de tristezas inútiles.

Régis Debray

La religión sensible es el título del último trabajo de Alejandro Pérez Falconi. El título lleva implícita la idea de un conjunto de creencias o dogmas acerca de una divinidad, en este caso, la divinidad es lo sensible.

La palabra religión abarca un campo semántico que involucra veneración, temor, normas morales para las conductas individual y social, prácticas rituales (oración, sacrificio) y agrega Falconi: un culto a *lo sensible*. La religión sensible plantea cierta obligación de conciencia, el cumplimiento de un deber ser ante las obras de arte "divinizadas", sobre ello desborda su propuesta, transgrede y replantea.

La obra consta de 33 impresiones fotográficas de gran formato referentes a representaciones pictóricas y escultóricas -modeladas en plastilina- icónicas en la historia del arte universal.

Es curioso, pero no arbitrario, que haya utilizado como material de modelado la plastilina. Este auxiliar didáctico recurrente en los primeros años de nuestra educación formal que provoca, casi por reflejo, el juego, la fricción, un cúmulo de sensaciones táctiles que se transforman en formas básicas: "bolitas y palitos" que en esta ocasión recrean obras de arte sublimadas, dotándolas de tridimensionalidad a partir de formas geométricas elementales que todos hemos creado con mayor o menor éxito en la infancia.

Falconi convierte la maleabilidad y fragilidad en recursos plásticos y a la vez en discursos estéticos. Las impresiones se ubican en puntos muy distantes cronológica y geográficamente (desde *Las Cavernas de Altamira hasta Las chicas de Spencer*). Sin embargo, estos puntos logran fusionarse en una segunda coyuntura de la obra: *La suma del arte*, una escultura resultado del amontonamiento de todo lo modelado, una especie de deposición, todo, reunido como un cúmulo de desechos artísticos, ante el cual, irónicamente, es imposible dejar de sonreír y enternecerse.

Si se tratara de definir un tema que abarcara la propuesta de Falconi quedaría algo así como *Los momentos estéticos de la humanidad*. Así de vasto y pretencioso, por lo que resulta difícil encontrar un solo camino para abordarla, además de su intencionalidad bifurcada (apoteosis y condena). Sin embargo, en un ejercicio descriptivo se tiene lo siguiente.

Se podría dividir la propuesta en dos momentos: el primero sería el registro fotográfico impreso en gran formato de los elementos que conforman *La suma del arte*. El gigantismo de las impresiones obedece a un código discreto de masificación y reproducibilidad. Están ahí, sin necesidad de miradas minuciosas, sino como un golpe a los ojos, un encuentro

obligatorio entre dimensionalidad, fragilidad, temporalidad y espectador.

La selección de las obras representadas, no obedeció ningún criterio curatorial, únicamente a la intención de coincidir con los conocimientos de un público medianamente informado sobre historia del arte y abarcar la estética de momentos y lugares específicos. Falconi dice: *Esto debes ver y esto debes cuestionar sobre el arte*. Es evidente el sentido lúdico de las representaciones. ¿Quién sería capaz de ver estas representaciones sin una leve sonrisa ante un *David* desdibujado, casi cómico o una voluptuosa *Olimpia*? Insisto en la palabra *representaciones* en el

sentido de hacer presente lo ausente. Las figuras modeladas representan el contexto original y significativo de la pieza aludida.

Esta primera parte es como un recorrido por los "cementerios de la civilización", como dirían algunos, que obliga a replantear las piezas alrededor de un nuevo diálogo, ahora, desde la contemporaneidad.

Falconi invita a jugar con los discursos intrínsecos a las imágenes en el inconsciente colectivo y con la conceptualización formal que el espectador se ha hecho de ellas. Se comprende entonces que el hechizo de los cuadros evocados es una propiedad de la mirada, no de la imagen, este hechizo se vuelve una categoría mental -no estética- que el artista manipula. Esta propuesta

es un indicador de la finitud y la mutabilidad de los discursos histórico-estéticos sobre el arte que deben ser cuestionados en cada época, en cada continente, en cada hombre. Cuando se miran las imágenes de Falconi no sólo estamos recibiendo información, sino ordenando lo visible, organizando experiencias y acumulando una más que competirá con nuestra mirada primigenia. Este es el efecto de la obra, un contraste de nuestras experiencias visuales y sus discursos reemplazables.

El segundo momento sería la reflexión en torno a *La suma del arte*, escultura que evoca una especie de orgía simbólica entre las imágenes, hijas de la nostalgia. Queda claro el planteamiento: la Historia del Arte es el último refugio del tiempo lineal y utópico del arte como sucesión continua y ordenada. Falconi cambia la línea por la espiral, juega con esa línea y la anuda, la hace bolas, la hace una suma abyecta de arte, herejía de lo sensible, metáfora de la realidad artística del siglo XX, que parte aceleradamente a una desdefinición del arte mediante el arte.

\*Liliana Torres Zúñiga, publicado en el suplemento cultural "Oveja Negra" del periódico Diario Despertar de Oaxaca.

