

Alicia Avila / Alma Carrasco Altamirano / Alma Adrianna Gómez Galindo /  
María Teresa Guerra Ramos / Guadalupe López-Bonilla / José Luis Ramírez  
Romero / Coordinación general

# Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México

Matemáticas, ciencias naturales,  
lenguaje y lenguas extranjeras

2002-2011



Colección Estados  
del Conocimiento

*Coordinación general*

Alicia Ávila  
Alma Carrasco Altamirano  
Alma Adrianna Gómez Galindo  
María Teresa Guerra Ramos  
Guadalupe López Bonilla  
José Luis Ramírez Romero

*Cocutores*

A. Avila // D. Block // A. Carvajal // D. Eudave // A. Solares // I. Sandoval // P. Camarena // A. Gómez // T. Guerra // R. G. Balderas // A. García // C. M. García // D. M. López // J. Baftazar // L. G. Pulido // G. López-Bonilla // A. Carrasco // C. Albarrán // M. L. Anguiano // D. B. Castillo // G. Bañales // N. A. Vega // A. Reyna // B. S. Rodríguez // R. López // G. Tinajero // M. Zanotto // G. González // G. Hernández // C. L. Ruiz // H. Magaña // V. Macías // C. Pérez // G. López // K. Aragón // P. Vussseniens // Ma. A. Clemente // G. C. Pichón // Y. E. Castillo // N. Delgado // B. Derry // M. D. Escamilla // Ma. T. F. Encinas // Ma. L. Esquivel // R. Ma. Funderburk // L. García // D. Ma. Gilbón // D. Giles // J. M. González // Ma. G. González // Ma. J. G. López // Ma. F. Heredia // M. Hernández // E. Hernández // H. Hidalgo // D. Jones // A. A. Landa // P. L. De la Rosa // Ma. E. Lemus // M. M. Lengeling // M. López // Ma. C. Márquez // A. Mora // I. Mora // L. Ma. Muñoz // A. Rábago // Ma. R. Reyes // Ma. C. Reyes // A. L. Rodríguez // J. M. Rodríguez // M. Rodríguez // D. Rodríguez // B. A. Romero // R. Roux // V. Sánchez // H. Silva // Ma. G. Toledo // P. Trejo // Y. Vaca // V. Zamudio

333

UNA DÉCADA DE  
INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA EN  
CONOCIMIENTOS  
DISCIPLINARES  
EN MÉXICO

Matemáticas,  
Ciencias Naturales,  
Lenguaje y Lenguas  
Extranjeras

2002-2011

ANLA 2014



ASOCIACIÓN NACIONAL DE  
UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR

Enrique Fernández Fasschnat  
*Secretario General Ejecutivo*

Iris Santacruz Fabila  
*Directora General Académica*

Guillermo Hernández Duque Delgadillo  
*Director General de Relaciones Interinstitucionales*

José Aguirre Vázquez  
*Director General de Información y Planeación*

Russ Eduardo Galván Vera  
*Director General de Administración*

CONSEJO EDITORIAL  
DE PUBLICACIONES

Adrián Acosta Silva  
Carlos Muñoz Izquierdo  
Germán Álvarez Mendiola  
Iris Santacruz Fabila  
José Aguirre Vázquez  
Mario Saavedra García  
Wietse Berend de Vries Meijer

*Coordinador de la Colección:*  
Carlos Muñoz Izquierdo



CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACION EDUCATIVA

#### COMITÉ DIRECTIVO

María Concepción Barrón Tirado  
*Presidenta*

María Soledad Ramírez Montoya  
*Secretaria General*

Luis Felipe Abreu Hernández  
*Tesorero*

Lourdes Margarita Chehaibar Náder  
*Coordinadora de Relaciones Institucionales*

Alma Maldonado Maldonado  
*Coordinadora de Formación*

Guadalupe Ruiz Cuéllar  
*Coordinadora de Regiones*

Carlota Guzmán Gómez  
*Coordinadora de Admisión*

Pedro Alejandro Flores Crespo  
*Coordinador Editorial*

Aurora Guadalupe Loyo Brambila  
*Coordinadora de Apoyo a las Áreas  
y Redes Temáticas*

UNA DÉCADA DE  
INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA EN  
CONOCIMIENTOS  
DISCIPLINARES  
EN MÉXICO

Matemáticas,  
Ciencias Naturales,  
Lenguaje y Lenguas  
Extranjeras

2002-2011

A. Ávila / A. Carrasco / A. A.  
Gómez / M. T. Guerra / G. López /  
J. L. Ramírez  
Coordinadores



510.71072  
D42

QA14.M6  
D42

Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México, 2002-2011: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras / Alicia Ávila, Alma Carrasco Altamirano, Alma Adrianna Gómez Galindo, María Teresa Guerra Ramos, Guadalupe López Bonilla y José Luis Ramírez Romero, coordinadores. — México, D.F.: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales : Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.  
500 páginas. — (Colección Estados del conocimiento)

ISBN: 978-607-451-088-1 (ANUIES)  
ISBN: 978-607-7923-20-6 (COMIE)

1. Matemáticas-Enseñanza-México. 2. Ciencias naturales-Enseñanza-México. 3. Lenguaje y lenguas-Enseñanza-México. 4. Matemáticas-Investigación-México. 5. Ciencias naturales-Investigación-México. 6. Lenguaje y lenguas-Investigación-México. I. Ávila Storer, Alicia, coordinador. II. Carrasco Altamirano, Alma C., coordinador. III. Gómez Galindo, Alma Adrianna, coordinador. IV. Guerra Ramos, María Teresa, coordinador. V. López Bonilla, Ma. Guadalupe, coordinador. VI. Ramírez Romero, José Luis, coordinador. VII. Serie. 1. Educación especial. 2. Aprendizaje social. 3. Educación de adultos. 4. Adultos jóvenes-Educación. 5. Familia. 6. Hogar y escuela. I. Agüero Servín, Mercedes de, coordinadora. II. Serie.

Coordinación editorial  
Mario Saavedra García

Portada  
Virginia Ramírez Moreno

Corrección de estilo  
Esther Pérez Guzmán

Formación  
Anneli Daniela Torres Arroyo  
María de Lourdes Hidalgo López

Cuidado de edición  
Pablo Ávalos

Primera edición, 2013  
© 2013, ANUIES  
Tenayuca 200,  
Col. Santa Cruz Atoyac,  
C.P. 03310, México, D.F.  
ISBN: 978-607-451-086-7 (ANUIES)

Primera edición, 2013  
© 2013, Consejo Mexicano de  
Investigación Educativa, A.C.  
Francisco P. Miranda, Edificio C  
20 Int. 32  
Col. Lomas de Plateros  
Delegación Álvaro Obregón  
C.P. 01480, México D.F.  
ISBN: 978-607-7923-19-0 (COMIE)

Impreso en México

## CONTEN

**Presentació**  
*Enrique Ferná*

**Prólogo**  
*Carlos Muñoz*

**Introducció**

## PARTE I. I

### Capítulo 1

linares en México,  
guas Extranjeras /  
ez Galindo, María  
Ramírez Romero,  
dios Editoriales :

nseñanza-México.  
stigación-México.  
ras-Investigación-  
nirano, Alma C.,  
dor. IV. Guerra  
upe, coordinador.  
ucación especial.  
venes-Educación.  
inadora. II. Serie.

## CONTENIDO

<b>Presentación</b>	15
<i>Enrique Fernández Fassnacht</i>	
<b>Prólogo</b>	17
<i>Carlos Muñoz Izquierdo, Ma. Concepción Barrón Tirado y Teresa Bracho González</i>	
<b>Introducción</b>	21
<b>PARTE I. La investigación en educación matemática en México. 2002-2011</b>	
<i>Alicia Ávila (coordinadora)</i>	
<i>David Block, Patricia Camarena, Alicia Carvajal, Daniel Eudave, Ivonne Sandoval, Armando Solares</i>	27
<b>Introducción</b>	29
<i>Alicia Ávila</i>	
<b>Capítulo 1. Investigaciones sobre educación preescolar y primaria</b>	35
<i>Alicia Ávila, David Block y Alicia Carvajal</i>	
Estrategia de recolección de la información y categorías para la clasificación de los trabajos	35
Acercamiento cuantitativo	37

Investigaciones sobre concepciones y conocimientos de los alumnos	39
Investigaciones acerca de concepciones, conocimientos y formación de profesores	42
Investigaciones acerca de las prácticas de enseñanza y otros recursos de apoyo a la enseñanza	44
Investigaciones que realizan enseñanza experimental	47
Investigaciones acerca de educación de jóvenes y adultos y saberes no escolares	49
Balance y perspectivas	52
	54

## Capítulo 2. Investigaciones educativas en matemáticas.

### Educación Básica Secundaria

*Daniel Eudave Muñoz* 57

Introducción: presentación y balance general	57
Los alumnos y sus procesos cognitivos	61
Actitudes hacia las matemáticas	65
Habilidades matemáticas	66
Los profesores y los procesos de enseñanza	67
Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	69
Temas emergentes	71
Reflexión acerca de los enfoques metodológicos	74
Aportaciones para la educación matemática y asignaturas pendientes	74
Conclusiones	75

## Capítulo 3. Investigaciones sobre educación media superior

*Armando Solares e Ivonne Sandoval* 77

Introducción	77
Categorías para la clasificación de las investigaciones	79
Acerca de los contenidos abordados	80
Estudios centrados en los alumnos	81



	Estudios centrados en los maestros	88
39	Estudios centrados en los recursos para la enseñanza y el aprendizaje	90
42	Enseñanza experimental	91
44	Balance y perspectivas	92
47		
49	<b>Capítulo 4. Investigaciones educativas en matemáticas en el nivel de educación superior</b>	
52	<i>Patricia Camarena</i>	95
54	Introducción	95
	Análisis general de la producción	96
	Contenidos matemáticos	96
	Instituciones educativas que realizan investigación en educación matemática.	98
57	Los fundamentos de las investigaciones y las metodologías de investigación	100
57	Análisis por categorías	101
61	Balance y perspectivas	109
65		
66		
67		
69	<b>Capítulo 5. Sobre pasado, presente y futuro de la investigación en educación matemática en México</b>	
71	<i>Alicia Ávila</i>	111
74		
74	Evolución en la cantidad y tipo de publicaciones	111
75	Principales medios de difusión de la investigación	113
	Un género bibliográfico emergente: los libros para los maestros	115
	Poblaciones estudiadas y aproximaciones metodológicas	115
	El foco de interés de las investigaciones	116
	Los contenidos matemáticos estudiados	119
77	Las ausencias	120
77	La clasificación mediante el triángulo didáctico: algunos problemas	122
79	Investigación, instituciones e investigadores	123
80	Vinculación con el sistema educativo	125
81		

Comentarios finales	126
Referencias bibliográficas	127

**PARTE II. Investigación acerca de educación en ciencias naturales en México. 2002-2011**

*Alma Adrianna Gómez Galindo, María Teresa Guerra Ramos, Dulce María López Valentín, Carlos Manuel García González, Alejandra García Franco, José Baltazar García Horta, Rocío Guadalupe Balderas Robledo, Liliana Guadalupe Pulido Córdoba*

151

**Capítulo 1. Introducción y análisis cuantitativo acerca de la investigación en educación en ciencias en México. 2002-2011**

*Rocío Guadalupe Balderas Robledo, Alma Adrianna Gómez Galindo, José Baltazar García Horta y María Teresa Guerra Ramos*

153

Introducción	153
Análisis cuantitativo	156
Reflexiones finales	162

**Capítulo 2. Estado de la investigación en educación en Ciencias Naturales en el nivel de educación básica, durante la década 2002-2011**

*Alma Adrianna Gómez Galindo, Alejandra García Franco y Carlos Manuel García González*

165

Introducción	165
Investigaciones en el nivel educativo de preescolar	166
Investigaciones en el nivel de educación primaria	170
Investigaciones centradas en el nivel educativo de secundaria	184
Discusión de la investigación en el nivel de educación básica: Balance provisional pero promisorio	194
Educación primaria: Tres preguntas, algunas perspectivas y otra prospectiva	197
Educación secundaria: Dos hipótesis y una sugerencia	199
Prospectiva y agenda	201

126	<b>Capítulo 3. Análisis de contribuciones sobre la enseñanza</b>	
127	<b>y el aprendizaje de las Ciencias Naturales</b>	
	<b>en la enseñanza media en México. 2002-2011</b>	
	<i>Dulce María López Valentín</i>	203
	<b>Introducción</b>	203
vez	Investigaciones centradas en los estudiantes	203
zar	Investigaciones centradas en los docentes	208
	Investigaciones enfocadas al <i>curriculum</i>	216
151	Conclusiones y perspectivas	216
	<b>Capítulo 4. Investigación sobre enseñanza y aprendizaje de las Ciencias</b>	
	<b>Naturales en educación superior. Periodo 2002-2011</b>	
	<i>María Teresa Guerra Ramos, José Baltazar García Horta,</i>	
153	<i>Rocío Guadalupe Balderas Robledo y Liliana Guadalupe Pulido Córdoba</i>	219
	<b>Introducción</b>	219
153	Investigación centrada en los estudiantes	220
156	Investigación centrada en los docentes	236
162	Investigación centrada en el <i>curriculum</i>	243
	Perspectivas históricas sobre la formación científica	
en	de las mujeres y de los físicos	247
	Balance y perspectiva	248
165	<b>Capítulo 5. Reflexiones, tendencias y aportaciones de la investigación sobre</b>	
165	<b>educación en Ciencias Naturales en México del 2002 al 2011</b>	
166	<i>Alma Adrianna Gómez Galindo, María Teresa Guerra Ramos,</i>	
170	<i>Carlos M. García González, y José Baltazar García Horta</i>	251
184	<b>El punto de partida</b>	251
194	Lo investigado en la pasada década	253
	Aportaciones de la investigación en educación	
197	en Ciencias en la última década	255
199	Las líneas consolidadas, las nuevas tendencias y las ausencias	257
201	Referencias bibliográficas	260

**PARTE III. Investigación sobre lenguaje y educación  
en México. 2002-2011**

*Guadalupe López-Bonilla, Alma Carrasco Altamirano,*

*María Luz Anguiano López Paliza, Gerardo Bañales Faz,*

*Guadalupe Tinajero Villavicencio, Mercedes Zanolto,*

*Gregorio Hernández Zamora, Verónica Macías Andere,*

*Carmen Pérez Fragoso, Claudia Albarrán Ampudia,*

*David Benjamín Castillo Murillo, Norma Alicia Vega López,*

*Gabriela González Ocampo, Cindy Loren Ruiz Salinas,*

*Guadalupe López Hernández, Antonio Reyna Valladares,*

*Héctor Magaña Vargas, Brianda Sarai Rodríguez Zamarripa,*

*Ricardo López Munguía*

289

**Presentación**

291

*Guadalupe López-Bonilla y Alma Carrasco Altamirano*

**Capítulo 1. Discurso, cultura escrita y alfabetización:  
teorías, conceptos y comparaciones**

*Guadalupe López-Bonilla y Carmen Pérez Fragoso*

295

Lenguaje y discurso

296

La relación entre lo oral y lo escrito

297

Alfabetización, cultura escrita, escrituralidad, literacidad

298

Cultura escrita y nuevas tecnologías

303

La lectura: habilidad, actividad, práctica social

303

Trabajos sobre escritura

305

Comentarios finales

307

**Capítulo 2. Adquisición y desarrollo de la lengua escrita**

*Alma Carrasco Altamirano y Claudia Albarrán Ampudia*

309

Lengua y lengua escrita: adquisición inicial

310

Trabajos de investigación sobre adquisición y  
desarrollo del lenguaje

311

Perspectivas de investigación identificadas

312

	Aproximaciones al estudio de la adquisición de la lengua escrita desde la enseñanza	315
	Lo que sobresale y lo que falta por valorar	316
	<b>Capítulo 3. Lenguaje y escuela: Perspectiva curricular</b>	
	<i>María Luz Anguiano López Paliza y</i>	
	<i>David Benjamín Castillo Murillo</i>	317
	Estudios relativos al currículo prescrito	319
	Estudios relativos al currículo presentado a los profesores	321
289	Estudios relativos al currículo en acción	324
	Conclusiones	324
291		
	<b>Capítulo 4. Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media superior y superior</b>	
	<i>Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López,</i>	
	<i>Antonio Reyna Valladares, Brianda Saraí Rodríguez Zamarripa y</i>	
295	<i>Ricardo López Munguía</i>	327
296	Introducción	327
297	Estudios centrados en la lectura	327
298	Estudios centrados en la escritura	331
303	A manera de conclusión	335
303		
305		
307		
	<b>Capítulo 5. Cultura escrita y lenguas originarias</b>	
	<i>Guadalupe Tinajero Villavicencio</i>	337
	Políticas del lenguaje y nuevos ordenamientos jurídicos	338
309	Bilingüismo, cultura escrita y escuela indígena	341
	Formación y opiniones de docentes bilingües	346
310	Consideraciones finales	348
311		
312		
	<b>Capítulo 6. Lenguaje y escuela: Evaluación y logros</b>	
	<i>Mercedes Zanotto y Gabriela González Ocampo</i>	349

Introducción	349
Investigaciones sobre evaluación en el área de español	349
Investigaciones sobre evaluación de la lectura	351
Investigaciones sobre evaluación de la escritura	353
Investigaciones sobre evaluación de lectura y escritura	354
Conclusiones	356

**Capítulo 7. Literacidad y prácticas vernáculas**

*Gregorio Hernández Zamora, Cindy Loren Ruiz Salinas  
y Héctor Magaña Vargas* 359

Definiciones	359
El <i>corpus</i>	360
Contextos y sujetos	361
Trabajos anteriores	362
Temas centrales	363
Implicaciones y perspectivas	368

**Capítulo 8. Lectura: Historia y promoción**

*Verónica Macías Andere y Guadalupe López Hernández* 369

Historia de la lectura	369
Promoción de lectura	371
Espacios de promoción de lectura	373
Propósitos y preferencias de lectura	376
Conclusiones	378

**Capítulo 9. Lenguaje y educación: Una década de investigación**

*Guadalupe López Bonilla y Alma Carrasco Altamirano* 379

Referencias Bibliográficas	382
----------------------------	-----

349	<b>PART II. IV. Investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje</b>	
349	<b>de las lenguas extranjeras en México. 2002-2011</b>	
351	<i>José Luis Ramírez-Romero (coordinador)</i>	419
353	Introducción	421
354	Antecedentes	422
356	Metodología	424
	Procedimientos y criterios	425
	Condiciones en las cuales se realizó la investigación	429
	Enfoque teórico	429
359	Hallazgos centrales: El panorama nacional	430
	Descripción de los trabajos	431
	Trabajos de tesis por niveles educativos	433
359	Producción por años	434
360	Temas de investigación	434
361	Idiomas estudiados	435
362	Niveles educativos estudiados	437
363	Sujetos estudiados	438
368	Muestras	439
	Marcos teóricos y enfoques	439
	Paradigmas de investigación	440
	Tipos de diseño	441
369	Instrumentos y técnicas	442
	Rasgos de los autores	442
369	Análisis de la producción en el campo	462
371	Cobertura	462
373	Contexto	463
376	Características de las investigaciones	482
378	Avances en comparación con el periodo 1982-1993	484
	Retos y agenda pendiente	487
	Prospectiva	489
	Conclusiones	490
79	Referencias Bibliográficas	492
32		

*Documentos en línea*

- Cero en conducta: <http://www.ceroenconducta.org/site/magazines/>  
 CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*: <http://www.uv.mx/cpue/>  
 Educación y Ciencia: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/>  
 Estudios de Lingüística Aplicada: <http://ela.cele.unam.mx/>  
 Perfiles Educativos: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/>  
 Perspectivas docentes: <http://www.publicaciones.ujat.mx/>  
 Revista de Investigación Educativa REDIE: <http://redie.uabc.mx/>  
 Revista Digital De Investigación Educativa CONECT@Z: <http://www.revistaconecta2.com.mx/numanteriores.html>  
 Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoci.org/index.php>  
 Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación: <http://www.rinace.net/reicenumeros.htm>  
 Revista Interamericana de Psicología: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=12854>  
 Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social: <http://revistamedica.imss.gob.mx/>  
 Revista Mexicana de Análisis de la Conducta: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmac>  
 Revista Mexicana de Investigación Educativa: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>  
 Revista de Universidades: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/>

*Redes de revistas:*

- Redalyc: <http://redalyc.uaemex.mx>  
*Memorias electrónicas del Congreso Nacional de Investigación Educativa consultadas:*  
 x Congreso Nacional de Investigación Educativa, 21-25 de septiembre de 2009 en Veracruz, Veracruz:  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>  
 ix Congreso Nacional de Investigación Educativa, 5-9 de noviembre de 2007 en Mérida Yucatán: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/>

PARTE IV  
 INVESTIGACIONES SOBRE LOS PROCESOS DE  
 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS  
 EN MÉXICO, 2002-2011<sup>1</sup>

José Luis Ramírez-Romero (coord.)<sup>2</sup>, Karime Aragón<sup>3</sup>, Paula Busseniers<sup>4</sup>, María de los Angeles Clemente Olmos<sup>5</sup>, Gicela Cuatlapantzi Pichón<sup>6</sup>, Yolanda Eugenia Del Castillo Negrete<sup>7</sup>, Natanael Delgado Alvarado<sup>8</sup>, Bryan Derry<sup>9</sup>, Marisela Dzul Escamilla<sup>8</sup>, María Teresa Fátima Encinas Prudencio<sup>8</sup>, María de Lourdes Esquivel Zamudio<sup>9</sup>, Rosa María Funderburk Razo<sup>8</sup>, Laura García Landa<sup>10</sup>, Dulce María Gilbón Acevedo<sup>10</sup>, Daisy Giles<sup>8</sup>, José Manuel González Freire<sup>11</sup>, Ma. Guadalupe González Trejo<sup>10</sup>, María Jesús Gracia López<sup>12</sup>, María Fernanda K. Heredia Téllez<sup>2</sup>, Margarita Hernández<sup>13</sup>, Edith Hernández Méndez<sup>14</sup>, Hilda Hidalgo Avilés<sup>5</sup>, Duncan Jones<sup>5</sup>, Ángel Augusto Landa Alemán<sup>4</sup>, Patricia Langford de la Rosa<sup>15</sup>, María Esther Lemus<sup>15</sup>, M. Martha Lengeling<sup>7</sup>, Mario López Gopar<sup>3</sup>, Ma. del Carmen Márquez Palazuelos<sup>8</sup>, Alberto Mora<sup>13</sup>, Irasema Mora Pablo<sup>7</sup>, Luz María Muñoz de Cote<sup>7</sup>, Álvaro Rábago Tánori<sup>6</sup>, María del Rosario Reyes Cruz<sup>14</sup>, María del Carmen Reyes Fierro<sup>16</sup>, Alma Luz Rodríguez Lázaro<sup>10</sup>, José Miguel Rodríguez Reyes<sup>11</sup>, Marcelina Rodríguez Robles<sup>8</sup>, Daniel Rodríguez Vergara<sup>10</sup>, Beatriz Amalia Romero Noyola<sup>4</sup>, Ruth Roux<sup>13</sup>, Verónica Sánchez Hernández<sup>2</sup>, Haydée Silva Ochoa<sup>10</sup>, Ma. Gloria Toledo Espino<sup>17</sup>, Paulina Trejo<sup>13</sup>, Yolanda Vaca García<sup>17</sup>, Victoria Zamudio Jasso<sup>10</sup>.

Con la colaboración de

Georgina Aguilar González<sup>2</sup>, Vicky Ariza Pinzón<sup>3</sup>, Efraín Dávila Ibarra<sup>17</sup>.

<sup>1</sup> En este capítulo se retoman, con modificaciones y actualizaciones, partes de Ramírez-Romero (2013 y 2010).

<sup>2</sup> Universidad de Sonora.

<sup>3</sup> Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

<sup>4</sup> Universidad Veracruzana.

<sup>5</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

<sup>6</sup> Universidad Autónoma de Baja California.

<sup>7</sup> Universidad Autónoma de Guanajuato.

<sup>8</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

<sup>9</sup> Universidad Autónoma de Zacatecas.

<sup>10</sup> Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>11</sup> Universidad de Colima.

<sup>12</sup> Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora.

<sup>13</sup> Universidad Autónoma de Tamaulipas.

<sup>14</sup> Universidad de Quintana Roo.

<sup>15</sup> Universidad Autónoma de Aguascalientes.

<sup>16</sup> Universidad Juárez del Estado de Durango.

<sup>17</sup> Universidad Autónoma de Guerrero.



### Introducción

En el año 2011, en respuesta a una convocatoria del COMIE para la elaboración de los estados del conocimiento acerca de la investigación educativa generada en nuestro país en el periodo 2002-2011, y con antecedentes en esfuerzos realizados anteriormente (que se describen en el siguiente apartado), el coordinador de esta parte del trabajo invitó a colegas de todo el país para colaborar de manera conjunta en la tarea. La convocatoria fue respondida originalmente por académicos de 23 estados; pero, pese a nuestra insistencia e interés por documentar lo más extensamente posible la situación y evolución del campo a nivel nacional, sólo concluyeron sus reportes 46 investigadores adscritos a 15 instituciones de educación superior<sup>18</sup>, quienes en conjunto recolectaron y analizaron la información relacionada con el campo publicada o presentada entre el 2000 y el 2011<sup>19</sup> en 16<sup>20</sup> de las 32 entidades de la República Mexicana.

En el presente apartado se describen los antecedentes del proyecto abordando de manera tangencial, los factores que han incidido en la conformación del campo de las lenguas extranjeras (LEX) y de su investigación; se explicita el enfoque

<sup>18</sup> Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad de Colima, Universidad Juárez del Estado de Durango, Universidad Autónoma de Guanajuato, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma de Oaxaca, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de Quintana Roo, Universidad de Sonora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad de Veracruz, Universidad Autónoma de Zacatecas, UNAM.

<sup>19</sup> Si bien en la convocatoria del COMIE se solicitaba cubrir únicamente el periodo 2002-2011, el equipo decidió ampliar el lapso a los dos años anteriores a fin de abarcar toda la primera década del siglo XXI, dado que se consideró que en los estados del conocimiento de la década anterior, organizados por el COMIE el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, no se habían incluido.

<sup>20</sup> Aguascalientes, Baja California, Colima, Distrito Federal, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Sonora, Tamaulipas, Veracruz, y Zacatecas.

teórico y el diseño metodológico utilizado; se sintetiza y sistematiza lo encontrado en las entidades federativas buscando detectar coincidencias y divergencias y dar cuenta del panorama nacional, para, en el último apartado, presentar el análisis del estado actual de la investigación en el campo de la enseñanza y, finalmente, se formulan algunas tendencias, perspectivas y recomendaciones.

#### Antecedentes

Como ya hemos sostenido en otros trabajos (Ramírez-Romero, 2007), con la apertura a mediados de los años ochenta de un gran número de licenciaturas y posgrados en enseñanza de lenguas en diversas instituciones de educación superior mexicanas y, posteriormente, el crecimiento del número de asociaciones profesionales, de eventos académicos, de publicaciones en el campo, de redes de colaboración, de demandas asociadas a los nuevos lineamientos nacionales para acreditar y certificar programas y estimular a sus profesores y la creciente incorporación de profesores de tiempo completo con estudios de posgrado, entre otros factores que en otros trabajos hemos desarrollado con mayor detalle (Ramírez-Romero 2007, 2011), una considerable cantidad de centros o departamentos de lenguas tradicionalmente centrados en la docencia, iniciaron también proyectos de investigación. Así, conforme el campo crecía y se consolidaba por la influencia de los factores anteriores, la investigación realizada en él también aumentaba en cantidad y calidad, aunque no en igual ritmo.

Los intentos por dar cuenta de lo que se investigaba fueron de igual manera creciendo, aunque en ritmos mucho menores, de manera tal que la recopilación, la sistematización y el análisis de la producción en el campo fue objeto de varias aproximaciones entre las que destacan los trabajos de McLean (1978) acerca de las investigaciones en lingüística aplicada realizadas en México; el primer estado del conocimiento del COMIE de los trabajos sobre el área de lenguas extranjeras elaborados de 1982 a 1992 a cargo de Da Silva y Gilbón (1993); el de Gilbón y Gómez (1996) acerca del desarrollo de los centros de lenguas en las instituciones de educación superior mexicanas; el de Chasán, Rall, y Valdéz (1997) de las tesis de maestría en lingüística aplicada; y el de Encinas y Busseniers (2003) de la enseñanza del inglés en la educación superior mexicana.

Sin embargo, después del ya mencionado primer estado del conocimiento elaborado por Da Silva y Gilbón (1993) no se volvió a realizar un intento similar

hasta que trece años después. Dos equipos, encabezados por quien coordina el actual trabajo, realizaron otras aproximaciones, pero cubrieron periodos más breves, aunque de mayor cobertura geográfica. En el 2006, 37 investigadores (16 investigadores principales y 21 colaboradores)<sup>21</sup> adscritos a 11 instituciones de educación superior<sup>22</sup>, iniciamos la elaboración de los estados del conocimiento de las investigaciones en LEX realizadas en México del 2000 al 2005 en 15 estados del país<sup>23</sup>, al adaptar el modelo y los instrumentos utilizados por el COMIE, para la elaboración de los estados del conocimiento de las investigaciones educativas realizadas en nuestro país. El resultado de este primer esfuerzo fue el libro *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*, publicado en el 2007 (Ramírez-Romero, 2007). Años más tarde, a raíz de la publicación del libro anterior y de las presentaciones realizadas en diversos foros, colegas de otros estados mostraron su interés por hacer un trabajo similar en sus estados. Así surgió una segunda fase, realizada entre el 2007 y el 2008 con la participación de 27 investigadores y 6 colaboradores<sup>24</sup> de 10 IES<sup>25</sup>, en la

<sup>21</sup> Investigadores principales: Pátima Encinas, José Miguel Rodríguez, José Manuel González, Liliana Villalobos, Adriana Ayala, Irais Ramírez Balderas, Patricia María Guillén, Ruth Roux, Elena Zhizhko, María Elizabeth Moreno, Ana María Domínguez, Griselda Murrieta Loyo, María del Rosario Reyes, Ma. Del Socorro Montaño, Paula Busseniers.

Colaboradores: María G. Blanco, Rocío Soriano, Luis Antonio Arronte, Enrique Vázquez, Víctor Manuel Acosta, Alejandra Archundia, Claudia Méndez, Vicky Araiza, Gema Herrera, José Arturo Kavanagh, Eileen Sullivan, Ma. Magdalena Hernández, Patricia Núñez Mercado, Lourdes Gómez Cootlán, Carlos R. García Contreras, Karla Sánchez Domínguez, Elizabeth Ruiz Esparza, Sofía Cota Grijalva, Karla Cadena Moreno, Carolina Aguilar Montaño, Adriana Araiza Q.

<sup>22</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad de Colima, Universidad de Guadalajara, Universidad de Quintana Roo, Universidad de Sonora, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Veracruzana, y Universidad Autónoma de Zacatecas.

<sup>23</sup> Baja California (Norte y Sur), Campeche, Colima, Chiapas, Jalisco, Puebla, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán, y Zacatecas.

<sup>24</sup> María Esther Lemus Hidalgo, Katherine Grace Durán Howard, Hugo Ramón Masse Torres, Cecilia Araceli Medrano Vela, María del Carmen Reyes Fierro, Roxana Cano Vara, Martha Lengeling, Luz Ma. Muñoz de Cote, Hilda Hidalgo Avilés, Marisela Dzul Escamilla, Bertha Gpe. Paredes Zepeda, Cony Saenger, Citlali Romero, Saúl Santos García, Karina Ivett Verdín Amaro, Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes, Gloria Hermila Garza Estevané, María de los Ángeles Clemente Olmos, Mario López-Gopar, María de Lourdes Rico Cruz, Selma Bernice Galaz Sotelo, Dulce Ma. Gilbón Acevedo, Laura García Landa, José Luis Ramírez Romero, María del Rosario Reyes Cruz, Sofía Cota Grijalva, Elizabeth Moreno Glogner, Griselda Murrieta Loyo. Colaboradores: Patricia Langford de la Rosa; Andrea Martín, B. Sánchez, Elvía Baca, Cepayauit Estrada, y Rita Ruvalcaba.

<sup>25</sup> Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de Morelos,

cual se analizaron datos del periodo 2000-2007 provenientes de 11 estados<sup>26</sup>. El producto resultante fue el libro titulado *Las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en México: una segunda mirada*, publicado en el 2010 (Ramírez-Romero: 2010)<sup>27</sup>.

En total, entre ambas investigaciones, se cubrieron 26 estados de la República. Sin embargo, al concluir el segundo libro, nos dimos cuenta que en varias entidades la situación del campo en la segunda parte de la década podría ser muy diferente a la de la primera, en especial por la alta tasa de profesores que recién concluían sus estudios de posgrado y elaboraban sus tesis de grado. Esperábamos que dichas tesis se convirtieran en detonadores de otros trabajos y publicaciones, lo cual cambiaría la cantidad y calidad de la producción en el campo, por lo cual era necesario actualizar la información disponible de manera que, en términos temporales, nos permitiese dar cuenta de la evolución del campo y la mejor manera de lograrlo era incluir la producción de la década que recién concluía. En ese contexto, a finales del 2010, el COME lanzó una convocatoria para participar en la elaboración de los estados del conocimiento de las investigaciones educativas realizadas en nuestro país en la última década, a la cual respondimos y fuimos aceptados.

#### Metodología

Se describirá en este apartado: el propósito del trabajo, los procedimientos y criterios seguidos, la muestra empleada, y las condiciones en que se realizó la investigación.

*Propósito del trabajo.* Como se mencionó al principio de esta parte, el trabajo tuvo como propósito central elaborar un estado del conocimiento acerca de las investigaciones realizadas en México del 2000 al 2011 relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de LEX, entendiéndose por "estado del conocimiento" el "análisis sistemático y la valoración generada en torno a un campo de investigación durante un periodo" (López y Mota, 2003, p. 25).

Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad de Guanajuato, Universidad Juárez del Estado de Durango, UNAM.

<sup>24</sup> Aguascalientes, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Querétaro, y la zona metropolitana que abarca el Distrito Federal y el Estado de México.

<sup>27</sup> Paralelo a este trabajo, otra investigadora (Méndez: 2008), de manera independiente, documentó y analizó las investigaciones realizadas en Chiapas, Guerrero y Oaxaca, pero sólo tuvimos acceso a la portada e índice de su libro.

#### Procedimientos y criterios

Los procedimientos y criterios seguidos para conformar los equipos de trabajo; delimitar la cobertura geográfica; seleccionar, localizar, recolectar, concentrar y analizar los datos; y elaborar los reportes de investigación, fueron los siguientes:

Como se adelantó párrafos atrás, para la *conformación de los equipos de trabajo*, el coordinador del proyecto invitó a académicos que habían colaborado en esfuerzos similares anteriormente, tratando de abarcar el mayor número de estados e instituciones posibles. Cada investigador o equipo invitó a colaborar a académicos o estudiantes de sus estados o instituciones conformándose así los equipos estatales o institucionales.

*La cobertura geográfica* fue definida por cada equipo de trabajo, en función del tamaño de las áreas, departamentos o programas de enseñanza relacionados con las LEX existentes en la región; la antigüedad de dichas instancias; y el número de profesores, estudiantes, y egresados de ellas. Así, los equipos ubicados en regiones donde estaban los departamentos o programas de enseñanza de mayor tamaño, antigüedad, y/o cantidad de estudiantes, profesores y egresados, como fueron los casos de los equipos de las universidades Veracruzana y Benemérita Autónoma de Puebla, cubrieron únicamente sus respectivas instituciones<sup>28</sup>. Los equipos ubicados en entidades con instituciones de menor tamaño, antigüedad, personal y cobertura, como los de Sonora, Zacatecas, y Tamaulipas, intentaron una cobertura estatal. Finalmente, el equipo de la zona metropolitana abarcó a dos entidades federativas (Distrito Federal y Estado de México) y se centró en las instituciones de mayor tamaño.

*Para la localización de los datos* se sugirió a los equipos contactar instituciones de educación superior (universidades, normales, institutos tecnológicos) de su región o estado donde pudiesen existir centros de investigación, programas de enseñanza de lenguas extranjeras, investigadores o académicos que trabajasen el tema, y solicitarles información acerca de reportes de investigación, artículos, libros, tesis de posgrado, relacionados con el tema de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que cumpliesen con los criterios generales que más adelante se listan.

<sup>28</sup> La excepción fue el caso de Colima, donde se cubrió sólo la Universidad de Colima por ser la única en el estado que cuenta con un programa de licenciatura en lenguas.

Con base en las sugerencias generales anteriores, cada equipo institucional definió las estrategias particulares que seguirían. En general se utilizaron cinco grandes estrategias: 1) visita a las instituciones o dependencias donde se suponía podría existir información para hacer entrevistas a informantes clave; 2) solicitud de información y/o búsqueda en las bibliotecas, como vía correo (ordinario y electrónico) o vía telefónica a funcionarios, bibliotecarios o informantes clave; 3) rastreo de información vía Internet, en páginas electrónicas de las universidades y revisión de la información disponible acerca de proyectos en curso, publicaciones electrónicas y, en algunos casos, bases de datos de las bibliotecas; 4) revisión de memorias de eventos y/o bases de datos, tanto nacionales como regionales, relacionadas con investigación educativa o enseñanza de lenguas. Hubo también una quinta, que fue una combinación de las anteriores.

La selección de los datos se realizó con base en criterios generales acordados a nivel nacional entre los investigadores centrales participantes, los cuales fueron de los siguientes tipostemáticos, geográficos, temporales, por tipo de objetivos de los trabajos, y por tipos de formato.

- Los temáticos hicieron referencia al área estudiada. Se decidió incluir únicamente aquellos que abordasen la enseñanza o el aprendizaje de las lenguas extranjeras<sup>39</sup>, sin incluir los relacionados con otras temáticas asociadas al lenguaje como los estudios de las lenguas en general, o acerca de las lenguas indígenas.
- Los geográficos tenían que ver con el sitio donde fue levantada la información. Se incluyeron sólo trabajos realizados en y acerca de México.
- Los temporales estuvieron relacionados con los años que cubre la investigación, a saber, productos elaborados entre los años 2000 y 2011, por las razones mencionadas en la sección anterior.
- Por tipo de objetivos se agruparon los trabajos en cuanto al propósito del reporte o análisis: resultados de investigación, experiencias, propuestas educativas o de innovación, y reflexiones. Originalmente se incluirían sólo trabajos que reportasen resultados de investigación aunque después se decidió incorporar propuestas siempre y cuando éstas tuvieran, como mínimo, algún componente investigativo, como diagnóstico o datos relacionados con la puesta en práctica, marco teórico y la propuesta de

<sup>39</sup> Incluyendo al español si se abordaba como lengua extranjera.

desarrollo o de innovación. Por productos de investigación se tomaron aquellos trabajos que aportaran conocimiento nuevo acerca de un tema o problema, cuyo abordaje implicase rigor y coherencia teórico-metodológica, e incluyera datos provenientes de trabajos empírico, y/o de indagación documental y bibliográfica. Por propuestas educativas, de innovación o de desarrollo, se entendió, siguiendo a Taboada (2003), los trabajos que plantean situaciones o prácticas de enseñanza alternativas para trabajar los contenidos del currículo escolar.

- Se buscó adicionalmente que los trabajos seleccionados reunieran uno o la mayor cantidad de los siguientes elementos: tema, problema, objetivo o hipótesis de investigación o de innovación; marco referencial o revisión bibliográfica; metodología; datos y/o resultados. Sin embargo, es importante señalar que cada equipo institucional decidió el grado de rigor con el cual aplicaría los criterios anteriores, lo cual explica las diferencias entre los trabajos incluidos o excluidos por los diferentes equipos. Por ejemplo, el equipo de investigadores de la Universidad Autónoma de Baja California detectó 239 trabajos, pero seleccionó solo 62 (26%), en tanto que otros equipos incluyeron proporcionalmente una cantidad mayor de trabajos. En algunos casos se incluyeron ponencias, y en otros no; en unos casos se consideraron proyectos como unidad, y en otros, productos de proyectos.
- Los tipos de formato se referían al tipo de producto a incluirse. Se optó por incluir sólo trabajos concluidos o con al menos el 75% de avance, y que hubiesen sido publicados o presentados como ponencias, tesis de posgrado, o reportes internos ante instancias académicas. En suma, se decidió seleccionar productos de investigaciones o de implementación de propuestas concluidas o con un nivel considerable de avance realizadas en y acerca de México del 2000 al 2011 relacionadas con procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y que hubiesen sido publicados o presentados como ponencias, tesis de posgrado, o reportes internos<sup>40</sup>.

*Recolección de datos.* Para la recolección de los datos se emplearon fichas de registro adaptadas de las utilizadas por el COMIE en estados del conocimiento anteriores, que permitían registrar los siguientes campos: autores; nombre del

<sup>40</sup> Dichos criterios fueron inspirados en los propuestos en los acuerdos de la reunión organizada por el comité de los coordinadores de los "Estados del Conocimiento 2002-2011" del 10 de marzo de 2011.

estudio; institución de adscripción del investigador; tema u objeto de estudio; objetivos, propósitos o fines de la investigación; tesis, hipótesis o postulados; marco teórico o conceptual o revisión bibliográfica; metodología; población o muestra; resultados y conclusiones reportados en el estudio; observaciones o comentarios de quien elaboró la ficha; y referencia completa del trabajo. Cada trabajo se leyó en su versión original (tesis, ponencia, publicación, o reporte) y posteriormente se registraron sus datos en las fichas.

**Concentración y análisis de los datos.** Para la concentración y análisis de los datos se diseñó una base de datos que contenía los campos de las fichas, pero que permitía concentrar y analizar todos los trabajos a nivel institucional, tanto regional como nacional. Adicionalmente se buscaba crear una base de datos nacional que pudiese ser consultada por cualquier interesado en el tema de forma tal que se tuviese acceso a una versión más extensa de los trabajos analizados. Tanto la concentración y el análisis de los trabajos seleccionados, como la evaluación y valoración de las investigaciones se realizó en dos niveles: un nivel institucional o estatal por cada uno de los equipos participantes; un segundo, a nivel nacional, donde se compararon y analizaron los trabajos de todos los estados e instituciones de la muestra nacional. Para el análisis de los datos se utilizaron estadísticas descriptivas básicas y técnicas de análisis de contenidos.

**Elaboración de los reportes de investigación de cada estado o institución.** Si bien por parte de la coordinación de la investigación se propuso un formato tentativo a seguir para la elaboración de cada uno de los reportes estatales o institucionales, finalmente cada equipo decidió su formato final, lo cual dio lugar a una diversidad de presentaciones.

**Muestra empleada.** Aún y cuando la intención original era incluir trabajos sobre todos los estados de la República Mexicana finalmente sólo se recabaron datos de las 16 entidades mencionadas, lo cual constituye una muestra interesante pues no sólo representan el 50% del total de entidades federativas a nivel nacional<sup>11</sup>, sino también se localizan en diversas regiones de nuestro país (norte, centro y sur).

En total se revisaron 1 549 trabajos, de los cuales únicamente se seleccionaron 703, es decir, 45% del total. Se excluyó 55% de los trabajos principalmente porque los trabajos no eran investigaciones sino propuestas pedagógicas que no cumplieran con los criterios establecidos para la selección; no cumplieran con

<sup>11</sup> Tomando como base de cálculo 31 estados y un Distrito Federal.

los criterios mínimos; y/o no se pudieron localizar o tener acceso a la versión completa de ellos.

#### Condiciones en las cuales se realizó la investigación

La investigación fue realizada por académicos de universidades públicas, en algunos casos con la ayuda de estudiantes de sus propias instituciones. Estos últimos fundamentalmente colaboraron en la recolección de los trabajos, la elaboración de algunas de las fichas de clasificación y la captura de los datos en la base de datos. Los investigadores no contaron ni con descarga de tiempo ni con financiamiento para la realización del proyecto.

Los principales problemas enfrentados según los investigadores participantes fueron: el escaso tiempo disponible para la investigación; la localización de trabajos que reunieran los requisitos necesarios para ser incluidos en la investigación; la localización de los informantes o los documentos recomendados por éstos; la falta de disposición de algunos autores para proporcionar sus trabajos; la dificultad para acceder a la información pues las páginas electrónicas de algunas universidades contienen básicamente datos sobre docencia, no están actualizadas o carecen de datos importantes como la fecha de elaboración o de publicación de los trabajos. Los problemas anteriores son muy similares a los detectados por otros investigadores al realizar investigaciones de este tipo en México, en particular en relación con la escasa sistematización de la información existente que impera en la mayoría de las instituciones (Amador: 2003). En las instituciones de mayor tamaño también se tuvo problemas para revisar y seleccionar las tesis que se incluirían, debido al gran número de tesis existentes.

#### Enfoque teórico

El enfoque que se siguió para el análisis de los datos nacionales fue una revisión sistemática de los reportes de investigación, elaborados por los autores de cada reporte estatal o regional, con el objetivo de obtener una visión global o comprensión del campo de las investigaciones en la enseñanza de las lenguas extranjeras en un cierto punto o momento de su desarrollo. A dicha visión global le llamamos "estado del conocimiento", la cual es definida por López y Mota

(2003) como "el análisis sistemático y revisión generada en torno a un campo de investigación durante un período de tiempo determinado" (p. 25).

Para conceptualizar "campo" como lo hicimos en un trabajo anterior (Ramírez-Romero y otros, 2010: 224), se tomó como base a Bourdieu (1999), quien lo define como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones con un capital común caracterizados por la lucha de grupos y sujetos que tienen el afán de mejorar posiciones o excluir grupos, donde la posición depende del tipo, volumen y legitimidad del capital y del *habitus* que adquieren los sujetos a lo largo de su trayectoria.

Para el mismo autor, los conceptos de "campo", "capital" y "habitus" se encuentran íntimamente ligados, por lo que una vez definido el concepto de campo, define el concepto de capital, específicamente el de "capital cultural", como el conjunto de saberes que posee una persona que puede transformarse en capital simbólico cuando se acumula y se reconoce y valida por los integrantes de los grupos en el poder, y *habitus* como los esquemas mentales y prácticos resultado de la incorporación de visiones y divisiones sociales objetivas que configuran principios de diferencia y pertenencia a ciertos campos (Bourdieu y Wacquant, 1995). El *habitus* dota al sujeto de las habilidades y los valores necesarios para integrarse a un grupo, proporciona la aptitud para mover, actuar y orientarse en una posición o situación como resultado de una serie de disposiciones inconscientemente incorporadas en el curso de una trayectoria (Gutiérrez, 1997).

El campo académico por su parte, es definido por Bourdieu, como un espacio complejo compuesto por productores (investigadores y académicos), distribuidores (profesores e instancias de difusión), consumidores (estudiantes, investigadores y estudiosos) e instancias legitimadoras y distribuidoras del bien (universidades e institutos de investigación) (Sánchez, 2007).

#### Hallazgos centrales: el panorama nacional

En este apartado se describe el panorama nacional de la investigación que se realiza en el país y los agentes que la realizan a partir de la revisión y análisis de los reportes de investigación elaborados por cada uno de los equipos estatales<sup>21</sup>. El apartado divide en tres grandes secciones: una donde se describen los

<sup>21</sup> Los reportes estatales completos pueden ser consultados en Ramírez-Romero (2013).

trabajos seleccionados y analizados por los equipos estatales; otra en la cual se pretende caracterizar a los autores que han estado a cargo de los proyectos, y una tercera donde se describen los contextos y condiciones en los cuales se realizan las investigaciones y los factores que más peso parecen tener en el volumen de producción por estados.

#### Descripción de los trabajos

Se presentan aquí los rasgos o características centrales de las investigaciones detectadas tanto en los estados incluidos en la muestra como en la zona metropolitana<sup>22</sup>, tratando de dar cuenta de los siguientes elementos: número de trabajos que se detectaron en el área; producción por estados; tipos de trabajos; trabajos de tesis por niveles educativos; producción por año; temas, idiomas, niveles y sujetos estudiados; muestras, marcos teóricos y paradigmas de investigación empleados; y tipos de diseño e instrumentos y técnicas de recolección utilizados.

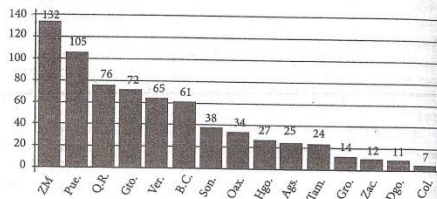
**Número de trabajos.** Como ya se mencionó, en los 16 estados estudiados se detectaron un total de 1 549 trabajos, de los cuales se seleccionaron 703 (45%) por reunir los requisitos estipulados para ser incluidos en este estudio ya mencionados con anterioridad.

**Producción por estados.** De acuerdo con el número de trabajos seleccionados, parecen emerger cuatro grupos de estados: los de alta producción, donde quedarían ubicados los estados con una producción de más de 100 trabajos, como es el caso únicamente de dos estados o zonas (la zona metropolitana con 132 trabajos y Puebla con 105); los de producción media-alta donde quedarían los estados con una producción de entre 60 y 80 trabajos, que serían Quintana Roo con 76, Guanajuato con 72, Veracruz con 65, y Baja California con 61 trabajos; los de producción mediana-baja (entre 20 y 40 trabajos) que serían en orden descendente, Sonora con 38 trabajos, Oaxaca con 34, Hidalgo con 27, Aguascalientes con 25, y Tamaulipas con 24; y los de baja producción, donde ubicaríamos a los estados cuya producción oscila entre cinco y 15 trabajos, como son Guerrero con 14, Zacatecas con 12, Durango con 11, y Colima con siete (véase gráfica 1).

<sup>22</sup> Por zona metropolitana se entiende el Distrito Federal y el Estado de México.

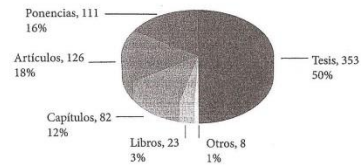
Los datos anteriores sugieren que la mayor parte de la producción de las investigaciones en el campo, al igual que sucede en otros campos de la investigación educativa en general en México y en otros países (Cfr. Albornoz, 1996), siguen generándose en las grandes universidades del centro del país, probablemente debido a que es en ellas donde se concentran los recursos y donde hay más estudiantes y profesores. Sin embargo, destaca el hecho de que universidades que no reúnen las dos condiciones anteriores, tengan cantidades y porcentajes importantes de trabajos, como son los casos particulares de la Universidad de Quintana Roo y de Baja California, donde otros factores, que tratamos de explorar más adelante, son los que parecen explicar los volúmenes de producción alcanzados.

GRÁFICA 1. Producción por estado o región



**Tipos de trabajos.** El grupo más numeroso de trabajos son las tesis, las cuales constituyen el 50% de los trabajos de investigación seleccionados, seguidas por los artículos (18%) las ponencias (16%), los capítulos de libros (12%), y los libros (3%). El porcentaje restante (1%) corresponde a otro tipo de trabajos tales como documentos o informes no publicados (véase gráfica 2).

GRÁFICA 2. Tipos de trabajos



Los datos anteriores parecen indicar que la mayor parte de la investigación que se realiza en el campo tiene como fin prioritario cumplir con un requisito de titulación y, no es hecha por académicos formados para hacer investigación sino por estudiantes. Adicionalmente, el hecho de que los trabajos más numerosos sean tesis, explica en parte la razón por la cual las instituciones con mayor número de alumnos inscritos en posgrados cuentan con un mayor volumen de obras.

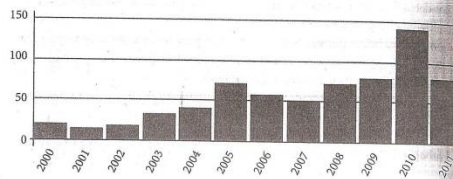
#### Trabajos de tesis por niveles educativos

Por niveles educativos, la mayor parte de las tesis corresponden al nivel de maestría ( $n = 303, 86\%$ ) y las restantes (50, 14%) al de doctorado. Si relacionamos este dato con el anterior (tipo de trabajos), resultaría entonces razonable suponer que un porcentaje importante de la investigación en el campo la realizan personas que carecen de formación altamente especializada para esa tarea (toda vez que el nivel que prepara específicamente para ello es el de doctorado) y en su gran mayoría carecen también de experiencia en dicho tipo de labor. Estos datos también permitirían entender la poca continuidad de los trabajos de investigación realizados en el campo (que analizaremos más adelante) dado que es de suponer que la mayoría de los autores, una vez concluidas sus tesis, no continúan investigando o publicando acerca de los temas (a juzgar por el bajo porcentaje de ponencias y en especial de artículos en comparación con el de tesis), salvo unos cuantos quienes elaboran uno o dos trabajos vinculados con sus tesis.

### Producción por años

Con excepción de los descensos experimentados durante el 2006 y el 2007, la publicación o presentación de trabajos de investigación en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la última década, ha tenido a partir del 2001, como se aprecia en la gráfica 3, una trayectoria con tendencia relativamente ascendente<sup>24</sup>. Lo anterior parece tener su explicación en las políticas implementadas en la mayor parte de las universidades públicas del país para incrementar el número de profesores con posgrado, quienes deben realizar tesis para poderse titular, por lo que es de esperarse que dichos números se incrementarán aún más en el futuro.

GRÁFICA 3. Producción por años



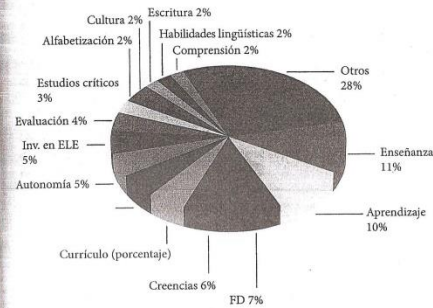
### Temas de investigación

Si bien, como se aprecia en la gráfica 4, no hay un tema de investigación que predomine, hay algunos que son estudiados por un número importante de trabajos, como son, en orden de importancia de acuerdo con el porcentaje de trabajos que estudian la temática mencionada, los siguientes: enseñanza (analizada en 11% del total de trabajos), aprendizaje (10%), formación de docentes (7%), creencias (6%), y currículo, tecnología educativa, e investigaciones en el área de la enseñanza de

<sup>24</sup> En el 2011 el número de trabajos es menor que en el 2010 lo cual podría deberse a que algunos de los reportes en los cuales nos basamos para elaborar la gráfica no ofrecieron datos del 2011, o bien, algunos investigadores cerraron la recolección de datos antes de concluir el año.

las lenguas extranjeras, cada una de ellas con 5% de trabajos. Los temas restantes no abarcan siquiera por 5% de trabajos. La variedad temática anterior, como ya hemos mencionado en trabajos previos (Ramírez-Romero, 2010) refleja, por una parte, un campo abierto y diverso que da cabida a múltiples miradas, pero también uno donde existen pocas líneas de investigación consolidadas.

GRÁFICA 4. Temas investigados



### Idiomas estudiados

El idioma más estudiado en los trabajos analizados es el inglés (73%), seguido a una distancia considerable por el francés (8%). El resto de las investigaciones estudia otras l.E.X. o bien, lenguas extranjeras en general (15%) y el porcentaje restante (4%) estudia al español como lengua extranjera (véase gráfica 5).

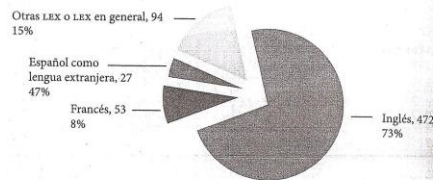
Las causas del predominio del inglés como objeto de estudio son múltiples, entre las cuales destacan los hechos de ser la lengua extranjera más enseñada en México, porque nuestro país tiene proximidad con dos países cuya lengua



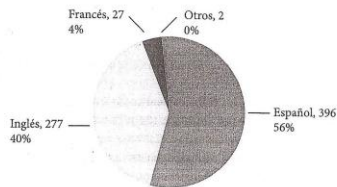
materna es el inglés (Estados Unidos al norte y Belice al sur); el estatus actual del inglés como lengua dominante en las relaciones comerciales, políticas y culturales; y las políticas lingüísticas implementadas por el gobierno mexicano que privilegian el inglés sobre las demás lenguas extranjeras.

Sin embargo, el idioma en que están escritos la mayoría de los trabajos no es el inglés, sino el español (56%), seguido cercanamente por el inglés (40%) (véase gráfica 6).

GRÁFICA 5. Idiomas estudiados



GRÁFICA 6. Idiomas de escritura



#### Niveles educativos estudiados

El nivel más estudiado en gran número de los trabajos de investigación analizados es el de educación superior (81%), porcentaje ubicado por encima del de las investigaciones enfocadas a dicho nivel en el área más general de la investigación educativa en el país, donde según Colina y Osorio (2003) tal porcentaje es del 60%. El resto de los niveles educativos es estudiado por un porcentaje muy bajo de trabajos (véase gráfica 7). Lo anterior resulta comprensible toda vez que prácticamente la totalidad de los estudios son hechos por estudiantes o profesores del nivel de educación superior. Sin embargo resulta preocupante que se esté prestando poca atención a los demás niveles educativos, en especial a aquellos donde existen programas de enseñanza del inglés obligatorios, como es el caso del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNEIB).

Surge así la interrogante acerca de las fuentes de información en que se sustentan los tomadores de decisiones para introducir programas y/o hacer cambios a éstos, diseñar los currículos y materiales escolares, capacitar a los docentes, entre otros muchos asuntos que se supondría estarían basados en los resultados de investigación.

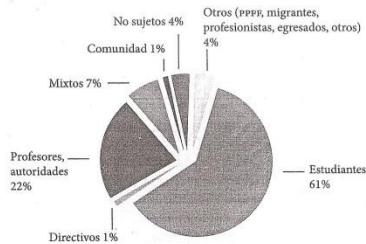
GRÁFICA 7. Nivel educativo estudiado



### Sujetos estudiados

Los sujetos más estudiados son los alumnos (61%) y los profesores (22%). El resto de los sujetos de las investigaciones en ninguno de los casos restantes (salvo el de los mixtos) alcanza siquiera a ser abordado por más del 5% de los trabajos (véase gráfica 8). Si tomamos en consideración que la mayor parte de los trabajos son tesis elaboradas por estudiantes y el resto de los trabajos son hechos por profesores, podemos sostener que los trabajos del área son autoreferenciales, esto es, que se estudian a ellos mismos. Llama aquí la atención adicionalmente el hecho de que existan tan pocos estudios sobre administradores y directores y muchos menos acerca de los padres de familia, pese a la importancia que ambos grupos pueden tener tanto sobre la toma de decisiones relacionado con la enseñanza de lenguas extranjeras, como con las actitudes de los alumnos hacia dichas lenguas. Finalmente, es importante resaltar la concentración de las investigaciones en dos tipos de sujetos: alumnos y maestros, sobre todo de educación superior, cuando las principales políticas nacionales se orientan a atender ciertamente a los estudiantes, pero de nivel básico.

GRÁFICA 8. Sujetos estudiados



### Muestras

La mayor parte de los estudios utiliza muestras de tamaños limitados, prevaleciendo los estudios a pequeña escala, característicos de quienes buscan realizar estudios para entender su propia práctica o cotidianidad, como son los maestros de lenguas extranjeras. Esto posibilita avanzar en la comprensión de escenarios y sujetos particulares, lo cual es útil para quien busca entender contextos o acciones específicas y las actitudes, posturas y/o motivaciones de los participantes en ellas; pero dificulta las generalizaciones y la formulación de políticas educativas o estrategias de atención a niveles estatales o nacionales.

### Marcos teóricos y enfoques

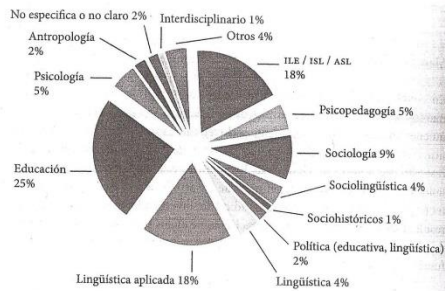
En cuanto a los marcos teóricos utilizados, un gran número (92%) presenta marcos teóricos, aunque los niveles de complejidad son diversos; oscilan entre quienes en esta sección únicamente incluyen una especie de revisión bibliográfica, hasta quienes desarrollan marcos teóricos sólidamente fundamentados. Al respecto, los autores de algunos de los reportes estatales señalan haber detectado una cierta relación entre el nivel de desarrollo de los marcos o enfoques teóricos utilizados y el grado de estudios del investigador responsable, lo cual resulta razonable toda vez que es precisamente en los posgrados, especialmente de nivel doctoral, donde se hace un fuerte énfasis en la necesidad de una sólida fundamentación teórica.

Los enfoques en que se sustentan los trabajos de investigación analizados<sup>33</sup> son diversos, aunque destacan los que se enmarcan dentro del campo de la pedagogía (25%), la lingüística aplicada (18%), los enfoques o teorías de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, segunda lengua o adquisición de segundas lenguas (18%), seguidos por los basados en la sociología (9%), la psicología (5%) y la psicopedagogía (5%). El 13% de los trabajos se sustentan en la lingüística general, la antropología o emplean enfoques sociohistóricos, sociolingüísticos, o de política educativa o lingüística; 2% no específica o aclara el sustento, y 4% restante se sustenta en otros enfoques teóricos (véase gráfica 9).

<sup>33</sup> Es importante señalar que únicamente los reportes de los estados de Quintana Roo, Tlaxcala, Puebla, Oaxaca y Sonora desarrollaron este rubro. El resto de los estados no documentó los enfoques teóricos utilizados o emplearon terminología no compatible con la aquí presentada.

Los datos anteriores sugieren el surgimiento de nuevos enfoques desde donde se hace investigación en el campo, en especial los pedagógicos y los de otras ciencias sociales, lo cual parcialmente se explica por el hecho de que una cantidad importante de quienes realizan investigación en el campo, han cursado sus posgrados en el área educativa en general o de otras ciencias sociales en particular, ante la falta de un mayor número de posgrados en el país en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

GRÁFICA 9. Enfoques teóricos

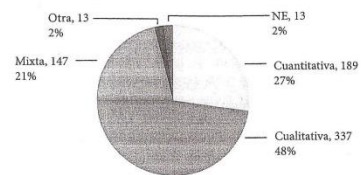


#### Paradigmas de investigación

Los paradigmas de investigación más empleados en los trabajos analizados fueron el cualitativo (48%); el cuantitativo (27%) y el mixto (21%). Los trabajos restantes no especificaron el paradigma empleado o utilizaron otros (véase gráfica 10).

El creciente predominio del paradigma cualitativo es coincidente con lo que sucede en otros campos de la investigación educativa en los cuales, por sus características (especialmente de mayor contacto con los sujetos investigados) se aplica cada vez más estudiar fenómenos educativos.

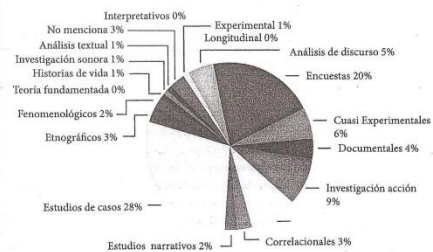
GRÁFICA 10. Metodología



#### Tipos de diseño

De manera específica, los tipos de diseño, de estudio, de técnicas más empleadas en los estados que reportaron datos acerca de estos rubros (Quintana Roo, Puebla, y Veracruz) fueron los estudios de casos (28%) y las encuestas (20%), seguidos por los estudios descriptivos (9%), los de investigación-acción (9%) y los que emplean análisis de discurso (5%). Los trabajos restantes emplearon otros tipos de diseño o técnicas tales como documentales, etnográficos, correlacionales, o narrativos (véase gráfica 11).

GRÁFICA 11. Metodología

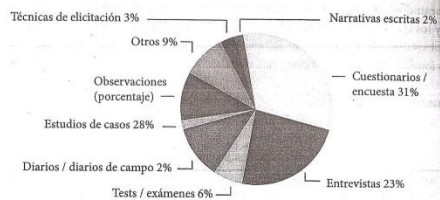


Como se puede apreciar en los datos anteriores, si bien en los diversos estudios analizados se emplea gran variedad de tipos de diseño o de técnicas, los dominantes son los más cercanos a la tradición cualitativa, tales como los estudios de casos, los descriptivos, y los de investigación-acción.

#### Instrumentos y técnicas

Los instrumentos y técnicas más empleados fueron los cuestionarios o encuestas, utilizadas para la recolección de los datos (31%) y las entrevistas (23%), seguidas por las observaciones (13%) y los tests o exámenes (6%). Otros instrumentos y técnicas usados fueron las técnicas de elicitación, los diarios de campo y las narrativas escritas (véase gráfica 12).

GRÁFICA 12. Instrumentos y técnicas



#### Rasgos de los autores

En esta sección se describen los siguientes aspectos: número de autores detectados y ubicación geográfica, productividad y continuidad, instituciones de adscripción, formas de trabajo, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), relación entre productividad y pertenencia al SNI, formación de los investigadores, relación entre formación y productividad, países de obtención de grados, y género.

**Número de autores y ubicación geográfica.** Se detectaron 565 autores, de los cuales, como se aprecia en la gráfica 13, el porcentaje más numeroso (33%) es el de los adscritos a instituciones de la zona metropolitana y el porcentaje restante a instituciones de los demás estados de la República, lo cual sugiere cierto nivel de descentralización, al menos en lo que a número de investigadores concierne, y no coincide con lo detectado por Colina y Osorio (2003) que refiere que 66% de los agentes que hacen investigación en campo educativo en general se encuentran en la zona metropolitana (D.F. y Estado de México). Sin embargo, al analizar el resto de los datos, encontramos que si bien se ha dado una cierta descentralización con respecto a la zona metropolitana, especialmente con respecto a la UNAM quien históricamente había concentrado gran parte de la producción en el campo, dicha descentralización no lo ha sido lograda del todo, pues el número de autores sigue concentrado en la zona centro, al sumar los porcentajes de autores de la zona metropolitana con los de otros estados ubicados en la región central (Puebla, 12%; Guanajuato, 5% e Hidalgo, 3%), se obtiene 53% de los autores. De ahí que la conclusión de los autores arriba mencionados, en el sentido de que "la ubicación geográfica en la que residen los agentes se convierte en un capital social que favorece o dificulta el acceso al campo, es decir, es más probable que un agente pueda incorporarse a una comunidad científica e identificarse como investigador educativo en la zona en que existe un gran número de investigadores y unidades que apoyan la investigación en otras entidades de la República" (*Ibid.*, p. 99), podría ser válida para el caso del campo de las investigaciones en lenguas extranjeras.

**Productividad por autor.** Al dividir el número de trabajos entre el número de autores para obtener una aproximación de la productividad, encontramos que, como se muestra en la tabla 1:

- El promedio del índice de productividad por autor<sup>36</sup> a nivel nacional es de 1.2 obras por autor.
- Únicamente en nueve entidades se registran índices por encima de la media nacional (Guanajuato, Quintana Roo, Hidalgo, Sonora, Puebla, Baja California, Tamaulipas, Oaxaca y Aguascalientes).
- Las dos zonas o estados con mayor número de trabajos están, o bien por debajo del promedio nacional de productividad (1.2 trabajos por autor), como es el caso de la zona metropolitana que pese a tener el número uno en

<sup>36</sup> Obtenido a partir de dividir la producción total por estados entre el número de autores.

volumen cuenta con el promedio más bajo de productividad por autor (0.70 obras por autor), o bien, sólo ligeramente por encima del promedio nacional, como es el caso de Puebla que es el segundo estado en volumen pero tiene un promedio de 1.5 obras por autor. Lo anterior parece sugerir que no necesariamente las entidades que mayor volumen de trabajos reportan son quienes tienen mayor productividad en relación con el número de autores.

GRÁFICA 13. Autores por entidad

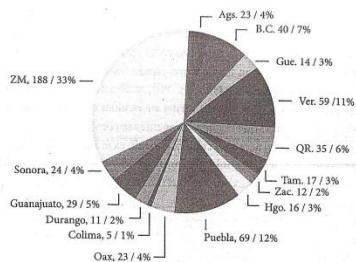


TABLA 1. Relación entre número de trabajos y número de autores

Estados	Número de trabajos seleccionados	Número de autores	Productividad por persona (núm. trabajos/núm. autores)
Guanajuato	72	29	2.5
QR.	76	35	2.2

Continúa...

Estados	Número de trabajos seleccionados	Número de autores	Productividad por persona (núm. trabajos/núm. autores)
Hgo.	27	16	1.7
Sonora	38	24	1.6
Puebla	105	69	1.5
B.C.	61	40	1.5
Tam.	24	17	1.4
Oax.	34	23	1.4
Colima	7	5	1.4
Ags.	25	23	1.08
Ver.	65	59	1.08
Gue.	14	14	1
Zac.	12	12	1
Durango	11	11	1
ZM <sup>1</sup>	132	188	.70
Totales	703	565	1.2

<sup>1</sup> Zona Metropolitana.

*Continuidad en la producción.* En relación con la continuidad en la producción encontramos que únicamente 35 autores, quienes representan el 6% del total de los 565 autores detectados, tienen más de cinco publicaciones en el campo, lo cual a todas luces, es un porcentaje muy bajo, y en cierta medida explica la baja producción en general, la calidad de los trabajos producidos, así como la continuidad en las líneas de investigación.

Acerca de tal falta de continuidad en las líneas de investigación, Ibarrola (2003: 685) se pregunta —para el caso de las investigaciones en educación en

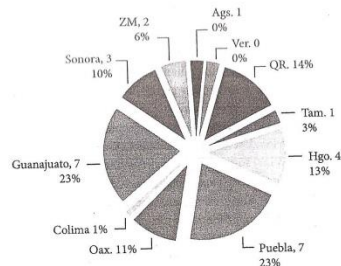
general pero nos parece que las mismas interrogantes aplican para el campo de las investigaciones en enseñanza de las lenguas extranjeras—, ¿a qué se debe esa falta de continuidad? ¿Qué explica que quienes se dicen investigadores publiquen sólo uno o dos trabajos en varios años? Las respuestas parecen ir en la línea de otras preguntas que la misma autora se plantea: ¿cabe la posibilidad de que quienes realizan investigación educativa transitan por diferentes subcampos de interés sin encontrar la manera de profundizar en alguno de ellos? O ¿los investigadores adscritos a muchas de las instituciones orientadas a investigación educativa, en realidad están haciendo muchas otras cosas y sólo una parte de su tiempo se destina a la investigación? (Ibarrola, 2003: 685). Sospechamos que son afirmativas las respuestas, para el caso del campo de la enseñanza de LEX, a las dos últimas preguntas, tanto por las características de los sujetos que hacen las investigaciones, como por los contextos o condiciones en que se realizan, que se presentan más adelante.

Por último, al analizar el número de autores de más de cinco trabajos por entidad encontramos, como se puede apreciar en la gráfica 14, algunos hallazgos interesantes. La zona metropolitana, pese a ser la que tiene mayor número de trabajos, tiene un número muy bajo de autores con más de cinco trabajos (dos investigadores que representan únicamente el 6% del total de autores con ese número de trabajos a nivel nacional); Puebla nuevamente ocupa uno de los primeros lugares (junto con Guanajuato) a nivel nacional con 23% de los autores con más de cinco trabajos; Guanajuato y Quintana Roo también se mantienen entre los estados con mejores indicadores; y tres estados ubicados en los de bajo volumen de producción, presentan porcentajes superiores a otros con mayor volumen, como son Hidalgo con cuatro autores (13% del total), Oaxaca con cuatro autores (11% del total), y Sonora con tres autores (10% del total). Lo anterior podría sugerir que en el caso de algunos estados, como serían estos tres últimos, la producción descansa en unos cuantos investigadores.

*Institución de adscripción o afiliación.* En cuanto a la institución de adscripción o afiliación de quienes realizan investigación en el campo, casi la totalidad (97%) pertenecen a instituciones de educación superior públicas, y el porcentaje restante, a instituciones de educación superior privadas. Esto coincide con lo encontrado por Albornoz (1996) para el caso de los investigadores en Venezuela, y con los hallazgos de Ramírez y Weiss (2004) y COMIE (2003) para el caso de los investigadores educativos en México, es decir, el importante papel que las universidades públicas desempeñan en la generación de conocimiento

acerca de la manera cómo se aprenden y enseñan las lenguas extranjeras en nuestro país, así como del rol que pueden jugar los universitarios en el diseño de políticas y programas para la enseñanza de lenguas. Consideramos que los hallazgos anteriores proporcionan un argumento más para cuestionar la escasa participación que los investigadores universitarios han tenido en la formulación e implementación de políticas y programas educativos en general, y en la enseñanza de lenguas extranjeras en particular en contraposición con el peso que se ha dado a las editoriales (la mayoría de ellas extranjeras), a diversas instituciones y académicos (también extranjeras o privadas) y a las embajadas (evidentemente extranjeras), en dichos procesos. Como ejemplo bastaría analizar el rol que los agentes anteriores han jugado en la formulación, implementación y evaluación del Programa Nacional de Inglés para Educación Básica (PNIEB) y compararlo con el grado y tipo de participación que las universidades públicas han sido invitadas a tener.

GRÁFICA 14. Entidad con más autores con más de 5 trabajos



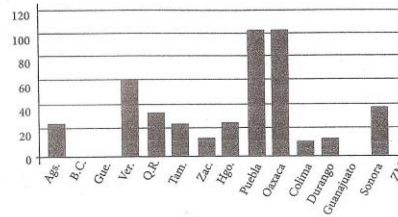
**Formas de trabajo.** Como se puede apreciar en la gráfica 15, la gran mayoría de los investigadores<sup>37</sup> (77%) realizan sus investigaciones de manera individual, disminuyendo con ello las posibilidades de incrementar tanto la cantidad como la calidad y profundidad de sus trabajos, ya que es precisamente el trabajo colegiado o en redes unos de los factores considerados por diversos autores tales como Durand (2012) y Gutiérrez (2003) de mayor peso en la producción de conocimientos a grado tal que algunos consideran a las comunidades académicas como un tercer actor en el actual escenario de la investigación educativa en México, ubicadas entre las instituciones y los académicos (Cfr. Autores arriba mencionados).

El panorama anterior se agrava por el bajo número de asociaciones científicas o de investigadores de lenguas existentes en nuestro país. Los foros y agrupaciones de profesores de lenguas extranjeras más antiguos, tales como la Asociación Mexicana de Profesores de Inglés (MEXTESOL), el Foro de Estudios sobre las Lenguas Extranjeras (FEULE), y la Asociación Nacional de Profesores Universitarios de Inglés (ANUPI) tuvieron, en su origen, como objetivo principal la promoción de las lenguas extranjeras y el mejoramiento de su enseñanza y, aunque actualmente empiezan a abrir espacios para la investigación, aún distan mucho de ser lugares de socialización para los investigadores. Agrupaciones más recientes, como la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE), si bien han sido catalizadores de las numerosas necesidades de los académicos de lenguas extranjeras, aún no han podido consolidarse como un espacio de investigación, quizás por su corta existencia. De hecho, solamente existe una red dedicada exclusivamente a la investigación: la Red de Investigadores en Lenguas Extranjeras (RILE), pero también es de reciente creación.

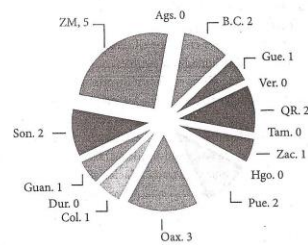
En el contexto arriba descrito, se puede afirmar, coincidiendo con el juicio acerca del campo de la investigación educativa de Colina y Osorio (2003), que se trata de un campo que aún no cuenta con una masa crítica que permita a sus agentes formar un capital social fuera de sus instituciones de trabajo, lo cual supone un impacto negativo en calidad, envergadura y cantidad de productos de investigación.

<sup>37</sup> No se incluyen aquí las formas de trabajo de los investigadores de la zona metropolitana, Baja California y Guerrero porque no se cuentan con datos en sus reportes.

GRÁFICA 15. Tipo de producción por entidad



GRÁFICA 16. Miembros del SNI por entidad



*Pertenencia al SNI.* Del total de investigadores detectados en el campo sólo 20 (3.5% del total) pertenecen al SNI, y de ellos, la mayoría tienen nivel I (13 sujetos), 6 son candidatos, y solamente uno tiene nivel II. Es decir, el porcentaje de investigadores pertenecientes a dicho sistema, el cual constituye uno de las instancias de mayor prestigio en tanto reconocimiento a los investigadores de alto rendimiento en nuestro país, es precario aún en los niveles más bajos, y prácticamente inexistente en los niveles más altos.

Por estados o zonas, como se aprecia en la gráfica 16, quien detenta el mayor número de investigadores en el SNI (aunque no con la cantidad que se pudiera prever por el prestigio de las instituciones de la zona) es la zona metropolitana con cinco investigadores (uno de nivel II, y cuatro de nivel I), seguida por Oaxaca con dos niveles I y uno de nivel candidato, Baja California y Sonora con dos investigadores de nivel I cada una, Puebla con dos (un nivel I y un candidato), Quintana Roo (también con dos pero de nivel candidato). El siguiente grupo de estados con un solo investigador perteneciente al SNI son Guerrero, Zacatecas, Colima y Guanajuato. Los estados restantes no reportan miembros en el SNI.

Al relacionar el porcentaje de investigadores por entidad que pertenecen al SNI con productividad (entendida como el volumen de trabajos por investigador), encontramos como se aprecia en la tabla 2 que en nueve entidades (60%) hay relación entre porcentaje de investigadores en el SNI y productividad. En cinco de los casos (Baja California, Quintana Roo, Oaxaca, Colima, y Sonora) parece existir una relación positiva entre porcentaje de miembros en el SNI y mayor productividad, pues en todos ellos, quienes están por encima del promedio nacional en productividad son también quienes rebasan el promedio nacional en porcentaje de miembros en el SNI. En cuatro casos (Aguascalientes, Veracruz, Durango, y la zona metropolitana) la relación es a la inversa: se reporta una productividad por debajo de la media nacional y un porcentaje de miembros en el SNI, también por debajo de esa media. En los casos restantes, parece no existir relación entre ambos indicadores. En suma, los datos anteriores sugieren la existencia de una moderada relación entre pertenencia al SNI y productividad, aunque no con la fuerza que parecería razonable esperar, dado que uno de los objetivos del SNI es premiar la alta productividad<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> En estudios posteriores valdría la pena indagar la falta de relación entre ambos indicadores en los seis estados restantes (Hidalgo, Puebla, Tamaulipas y Guanajuato por tener un porcentaje de investigadores SNI menor al nacional y pese a ello una productividad por encima de la media nacional; y Guerrero,

TABLA 2. Relación entre porcentaje de investigadores en el SNI y productividad

Estados	Porcentaje de investigadores SNI	Producción por persona (núm. trabajos/ núm. autores)
Porcentajes por encima de las medias nacionales		
B.C.	5	1.5
QR.	6	2.2
Oax.	13	1.4
Colima	20	1.4
Sonora	8	1.6
Porcentajes por debajo de las medias nacionales		
Ags.	0	1.08
Ver.	0	1.08
Durango	0	1
ZM	3	.70
Sin relación entre % de investigadores en SNI y producción por autor		
Gue.	7	1
Tam.	0	1.4
Zac.	8	1
Hgo.	0	1.7
Puebla	3	1.5
Guanajuato	3	2.5
Promedios nacionales	3.5	1.2

*Formación de los investigadores.* En relación con la formación de los investigadores se encontró que la mayoría cuentan con grado de maestría (65%), seguidos por aquellos con grado de licenciatura (20%) y de doctorado (15%). Si bien, por una parte, los datos anteriores resultan alentadores, por otra, nos

Zacatecas por ser el caso opuesto: tienen un porcentaje de investigadores SNI mayor al nacional y una productividad menor a la media nacional).



indican que únicamente el 15% de quienes realizan investigación en el campo cuentan con una formación especializada de alto nivel para hacerla; que la mayoría de los autores únicamente han hecho una sola investigación y que el motivo ha sido esencialmente la titulación. Además no existe, según registros del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) o de otro cuerpo académico consolidado la certeza de que los autores del más alto porcentaje tengan la experiencia y la formación apropiada para hacer un trabajo con un alto nivel de rigor.

Si adicionalmente se considera que las habilidades que requiere la investigación, tales como saber leer críticamente, analizar, acceder, discriminar y sintetizar información; y escribir y proponer, son capacidades que en general los programas de lenguas extranjeras en México no desarrollan, resulta razonable suponer que tampoco la mayoría de los profesores, convertidos en investigadores por decreto, posean estas destrezas puesto que no las desarrollaron a lo largo de su trayectoria, de manera que el resultado sea un bajo nivel de competencia al existir incongruencia de lo requerido con el *habitus*. Sin embargo es importante reconocer que la adquisición de estas habilidades no es sencilla, por lo que se requiere de un proceso de conversión del *habitus*, actividad que supone interés, tiempo, apoyo de tutores y de la institución a la que se pertenece (Bourdieu y Passeron, 1973). Esto implica grandes esfuerzos y generalmente la inversión de un tiempo importante de parte del profesor-investigador a fin de que pueda generar, poco a poco, productos de mayor calidad, lo cual a su vez requiere del apoyo y la comprensión institucional.

Finalmente, al cruzar el dato del máximo grado académico con el volumen de producción por autor, se encontró que existe cierta relación entre ambos en los estados de Guanajuato, Quintana Roo, Sonora, Oaxaca y Tamaulipas, en los cuales se registra un porcentaje de autores con doctorado por encima de la media nacional y una producción personal también por encima de la media nacional (véase tabla 3). En entidades como Aguascalientes, Veracruz, Zacatecas, Durango y zona metropolitana se registra un porcentaje de autores con doctorado por debajo de la media nacional y una producción por persona también por debajo de la media nacional. Las relaciones anteriores parecen sugerir la existencia de una relación entre grado académico y productividad. Las excepciones son Baja California —donde la producción está ligeramente por encima de la media pero el porcentaje de doctores es igual a la media nacional—, Puebla —donde si bien la producción por persona es ligeramente superior a la media nacional su porcentaje

de autores con doctorado está ligeramente por debajo de la media nacional—; y Guerrero, donde reportan un porcentaje de autores con doctorado por encima de la media nacional y una producción por persona por debajo de la media.

TABLA 3. Relación entre producción por autor y grado de doctorado

Entidad	Producción por persona (núm. trabajos/ núm. autores)	Porcentaje de autores con doctorado
Porcentajes por encima de las medias nacionales		
Gto.	2.5	21
Q. Roo	2.2	17
Sonora	1.6	21
Oax.	1.4	26
Tamaulipas	1.4	18
Porcentajes igual o por debajo de las medias nacionales		
Ag.	1.08	4
Ver.	1.08	12
Zac.	1	8
Durango	1	0
ZM	.70	15
Sin relación entre producción por persona y doctorado		
BC.	1.5	15
Puebla	1.5	14
Gro.	1	21
Promedio nacional	1.2	15

*Países donde se cursan estudios de posgrado.* La gran mayoría de los autores de los trabajos aquí analizados que han cursado estudios de posgrado en el campo, lo han hecho en México (más del 80%).

Al comparar la producción, tanto global como individual de los autores y los sitios donde se cursó el posgrado, no se detectó relación entre realización de

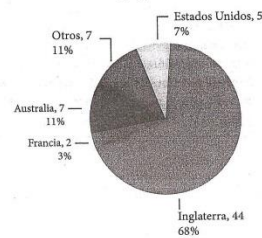
estudios en el extranjero y mayor producción y productividad (salvo en el caso de Guanajuato), lo cual, al menos en este caso y con los datos disponibles, contradice la creencia ampliamente extendida, de que la realización de estudios de posgrado en el extranjero es uno de los factores que con mayor fuerza explican la productividad de los sujetos (véase tabla 4).

TABLA 4. Países donde se cursaron posgrados y volúmenes de producción y productividad por persona

México	EUA	RU	Francia	Austria	Otros	Volumen de producción (núm. de trabajos)	Productividad por persona (núm. trabajos/núm. autores)
Tamaulipas: 1		11				24	1.4
B.C.: 34		1				61	1.5
Aguascalientes: 14	2	3				25	1.08
Guerrero: 6		2				14	1
Veracruz: 42		6	1	1		65	1.08
Zacatecas: 8						12	1
Oaxaca: 10	1					34	1.4
Zona metropolitana: 63			1	1	1 España: 1	132	.70
Guanajuato: 9	1	9			NZ: 1 Canadá: 1	72	2.5
Puebla: 52		1		5	Cuba: 1	105	1.5
Sonora: 8	1	2			Canadá: 1 Francia: 1	38	1.6
Durango: 0		9				11	1

Entre los países donde se cursan estudios de posgrado destacan, como se muestra en la gráfica 17, Reino Unido (RU) (44 estudiantes), Australia (siete estudiantes), Estados Unidos (cinco estudiantes), y Francia (dos estudiantes). El número restante (siete) cursó sus estudios en diversos países. Llama la atención que, contrario a lo que se podría esperar dada la cercanía con Estados Unidos, el país que absorbe al mayor porcentaje de estudiantes de posgrado es el Reino Unido (EUA inclusive es superado por Australia). Lo anterior parece sugerir que la selección de país de posgrado obedece más a otros factores tales como las campañas de promoción de los países o universidades que a la cercanía geográfica.

GRÁFICA 17. Países donde se cursan posgrados



**Género.** En cuanto al género de los investigadores, se encontró que la gran mayoría (77%) son mujeres, lo cual es lógico en un campo donde predomina ese género.

**Contextos o condiciones en los que se hace investigación y otros factores que parecen explicar las diferencias en producción.** En nuestro país, al igual que en la mayoría de los demás de América Latina y otros de similares niveles de desarrollo, un elemento que indudablemente ha afectado la cantidad y calidad de la investigación son las condiciones, por lo general precarias, donde se realiza, caracterizadas casi siempre por la ausencia o insuficiencia de financiamiento, infraestructura, material bibliográfico, y recursos humanos y materiales, por citar algunos. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos (OCDE) (2003), el perfil del investigador educativo en México y en América Latina es muy diferente del que existe en la mayoría de los países miembros de la OCDE. En Estados Unidos y Europa, los investigadores se concentran en la enseñanza de cursos de posgrado y en investigar. En cambio, en América Latina, los investigadores en general efectúan diversas funciones al mismo tiempo y cambian con facilidad de actividad entre investigación, enseñanza, consultoría, toma de decisiones e intervención directa.

Dentro de este marco de precariedad generalizado, donde muy pocas instituciones ofrecen condiciones favorables para el desarrollo de la investigación, como ya lo argumentaba hace algunos años Galán (1995), existen sin embargo, notables contrastes entre los que tienen mejores condiciones y quienes ni siquiera cuentan con lo mínimo indispensable. Así, como sostienen Weiss y Maggi "todavía prevalecen condiciones de heterogeneidad que impiden hablar de una investigación nacional" ((1997: 12).

El caso de la investigación en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras no escapa a la problemática anterior. De acuerdo con el número de trabajos seleccionados, detectamos como se mencionó anteriormente, al menos cuatro grupos de estados, regiones o instituciones: los de alta producción, donde quedarían ubicados las entidades con una producción de más de 100 trabajos, como es el caso de la zona metropolitana con 132 trabajos y Puebla con 105; los de producción media-alta donde quedarían los estados con una producción de entre 60 y 80 trabajos, que serían Quintana Roo con 76, Guanajuato con 72, Veracruz con 65, y Baja California con 61 trabajos; los de producción mediana-baja (entre 20 y 40 trabajos) que serían en orden descendente, Sonora con 38 trabajos, Oaxaca con 34, Hidalgo con 27, Aguascalientes con 25, y Tamaulipas con 24; y los de baja producción, donde se ubican los estados cuya producción oscila entre 5 y 15 trabajos, como son Guerrero (14), Zacatecas (12), Durango (11), y Colima (7) (Véase gráfica 1).

Si bien existen múltiples factores relacionados con los contextos o condiciones en que se hace investigación, que permiten explicar las diferencias en producción entre los grupos anteriores, los dos más importantes parecen ser, como ya se mencionó, el tamaño de la institución donde laboran los investigadores y la ubicación geográfica.

Como puede apreciarse en la tabla 5, por un lado la zona metropolitana pese a tener valores en muchos casos por debajo de la media nacional en casi todos los rubros detectados en nuestros estudios como asociados a la alta

producción, detenta la producción más alta, lo cual puede ser en gran medida atribuido a que en ella se encuentra la institución de educación superior más grande y con mayor número de alumnos del país (UNAM) ya que está ubicada en el centro del país. Otro caso parecido es el de Veracruz, donde hay un volumen de producción mediano-alto pese a tener valores muy bajos en casi todos los rubros, lo cual parcialmente también podría explicarse por contar con una institución de gran tamaño (la UV) y ubicarse en la zona central-este del país. En contraposición, estados como Guerrero, Zacatecas, Durango y Colima tienen los niveles de producción más bajos y a diferencia de los dos casos anteriores no tienen IES de gran tamaño ni están ubicados en la zona central. Los hallazgos anteriores parecen apuntalar la hipótesis de que el tamaño de las IES y la ubicación geográfica son los factores de mayor peso para explicar los volúmenes de producción.

Afortunadamente, pese al peso de los factores anteriores, existen otros (véase tabla 5) que de alguna manera pueden compensar los ya mencionados y motivar a quienes no están adscritos en IES con características favorables.

TABLA 5. Factores potencialmente asociados a producción en el campo

Entidad o zona	Maestría	% autores con más de cinco obras	% producción colectiva	% doctorados
<b>Producción alta (más de 100 trabajos)</b>				
Zona metropolitana	Sí	6%	Sin datos	15%
Puebla	Sí	23%	21%	14%
<b>Producción media-alta (60-80 trabajos)</b>				
Quintana Roo	Sí	14%	46%	17%
Guanajuato	No	23%	29%	21%
Veracruz	Sí	0%	9%	12%
Baja California	Sí	3%	13%	15%
<b>Producción media-baja (20-40 trabajos)</b>				
Sonora	No	10%	34%	21%

Continúa...

Entidad o zona	Maestría	% autores con más de cinco obras	% producción colectiva	% doctorados
Oaxaca	Sí	11%	41%	26%
Hidalgo	No	13%	26%	0%
Agascalientes	No	0%	8%	4%
Tamaulipas	No	3%	8%	18%
Producción baja (5-15 trabajos)				
Guerrero	No	3%	43%	21%
Zacatecas	No	6%	0%	8%
Durango	No	0%	18%	0%
Colima	No	0%	14%	Sin datos
Promedio			22%	13%

El tercer factor en importancia parece ser la oferta de programas de maestría y licenciatura en disciplinas relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras, como es el caso de los estados o zonas catalogados entre los de producción alta o media-alta, donde todos (con excepción de Guanajuato) cuentan con programas de licenciatura y maestría en el área. En contraposición, ninguno de los de producción media-baja (excepto Oaxaca) ofertan programas de maestría en el área, y ninguno de los de la producción baja (excepto Colima) cuentan con licenciaturas cuya primera generación haya egresado durante o antes del 2011 (véase tabla 6).

TABLA 6. Licenciaturas o posgrados en el área de las LEX o de lingüística aplicada y enseñanza y relación con producción en el área

Núm. de trabajos seleccionados	Entidad o zona	Programa maestría		Programa licenciatura	
		Existencia	Año	Existencia	Año
Producción alta (más de 100 trabajos)					

Continúa...

Núm. de trabajos seleccionados	Entidad o zona	Programa maestría	Programa licenciatura
132	ZM	Sí	1979 Sí
105	Puebla	Sí √ X √	2005 X √ Sí 1984
Producción media-alta (60-80 trabajos)			
76	Quintana Roo	Sí	2006 Sí 1992
72	Guanajuato	No	Sí 2000
65	Veracruz	Sí	1999 Sí 1965
61	Baja California	Sí	2011 Sí 1996
Producción media-baja (20-40 trabajos)			
		Existencia	Año Existencia Año
38	Sonora	No	Sí 1995
34	Oaxaca	Sí	1999 Sí 1992
27	Hidalgo	No	Sí 1993
25	Agascalientes	No	Sí 1993
24	Tamaulipas	No	Sí 1999
Producción baja (5-15 trabajos)			
		Existencia	Año Existencia Año
14	Guerrero	No	Sí 2010
12	Zacatecas	No	Sí 2012
11	Durango	No	Sí 2008
7	Colima	No	Sí 1985

Otros factores o condiciones contextuales que parecen tener un cierto peso en la producción en el campo, son los siguientes:

- La continuidad en las líneas de investigación. Los tres estados o zonas con mayor número de trabajos después de la zona metropolitana (Puebla, Quintana Roo y Guanajuato) son también los que tienen el mayor porcentaje de investigadores con cinco o más publicaciones acerca de una misma línea temática.
- El trabajo en equipos o redes. Como se puede apreciar en la tabla 5, el trabajo colectivo parece tener cierto peso en algunos casos de alta productividad como son Quintana Roo y Guanajuato.
- La formación especializada. Todos los estados cuya producción es alta o media alta (con excepción de Veracruz), tienen un promedio de investigadores con grado de doctorado por encima del promedio de la muestra nacional. A la inversa, todos los estados cuya producción es baja (con la excepción de Guerrero) tienen un promedio de doctores por debajo del promedio de la muestra.
- La asignación de descargas para realizar investigación o ambiente de trabajo donde la investigación es estimulada y evaluada. Rueda (1993) propone la siguiente tipología para clasificar instituciones donde se desarrolla la investigación educativa: a) instituciones donde la investigación es parte orgánica y prioritaria de las funciones institucionales, con investigadores de tiempo completo; b) instituciones donde la investigación compite con las acciones de docencia y servicio, con académicos que cuentan con algunas horas de nombramiento para desarrollar investigación y con apoyos específicos para ello, y c) instituciones en donde la iniciativa personal de los académicos es el motor principal de la investigación. La mayor parte de las instituciones incluidas en nuestra muestra, en especial a partir de la implementación de las políticas de estímulo a la productividad, parecen quedar ubicadas en el segundo tipo de instituciones, esto es, donde la investigación compite con la docencia, el servicio, las recién agregadas tutorías, y otra extensa gama de actividades y responsabilidades. Sin embargo, existen algunos casos exitosos, en las cuales, a decir de los autores de los reportes correspondientes a dichos estados, la investigación es estimulada y evaluada, como son Puebla, Guanajuato y Quintana Roo, todas ubicadas entre las que reportan mayor número de productos de investigación, que hacen

razonable sostener que un ambiente de trabajo donde la investigación es estimulada y evaluada incide positivamente en la productividad intelectual de sus miembros, como sugieren Colina y Osorio (2003).

- La organización sistemática de eventos de formación en investigación o de difusión y análisis de lo que se investiga, como son los eventos promovidos por la UNAM, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Guanajuato, la Universidad de Quintana Roo, y la Universidad Veracruzana, todas ellas ubicadas entre las instituciones de mayor productividad.
- La existencia de una publicación especializada para la difusión de la investigación que se realiza en el área, como son la revista *Estudios de Lingüística Aplicada* del CLE de la UNAM y la revista *Lenguas en Contexto* de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; ambas instituciones líderes en producción a nivel nacional.
- La existencia de un *habitus* institucional o al menos departamental o de facultad orientado a la investigación, que según autores como Colina y Osorio (2003) "favorece el reconocimiento intelectual de sus agentes y orienta las reglas de control hacia el desarrollo de una productividad intelectual" (p. 107), que a su vez impacta en la productividad de sus académicos, como sucede, según los autores de los reportes correspondientes a dichos estados, en la zona metropolitana, Guanajuato, y Puebla, todos ellos ubicados entre los alta o media-alta producción.
- El apoyo institucional para la investigación expresado en financiamiento, contrataciones, y políticas de estímulos, como se reporta en el caso de Guanajuato.

Es importante, para cerrar este apartado, asentar que si bien carecemos de información empírica que nos permita determinar con un grado aceptable de certeza los pesos específicos que los factores contextuales que aquí se presentan puedan tener para explicar la productividad en el área, parece razonable suponer que entre mayor es el número de ellos, son también mayores las posibilidades de elevar la producción mayor y la calidad.

### Análisis de la producción en el campo

En este apartado analizaremos la producción en el campo desde varias perspectivas con base en los siguientes puntos: la evolución del campo en las dos últimas décadas y los avances que se han experimentado; el impacto que las investigaciones realizadas en el campo han tenido en diversas áreas relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras; los retos y agenda pendientes; prospectiva del campo; y una sección final de conclusiones.

#### *Evolución del campo*<sup>39</sup>

Intentaremos dilucidar en esta sección qué hemos avanzado en comparación con periodos anteriores. Para ello se compararán los datos de la década 2000-2011 con los documentados en el primer estado del conocimiento acerca del campo de las investigaciones en enseñanza de lenguas extranjeras en México elaborado por Da Silva y Gilbón (1995) del periodo 1982-1993. La comparación se realizó con datos de dicho periodo y no con los de la década inmediata anterior a la cubierta en el presente trabajo por ser la única información que fue posible localizar relacionada con el campo que daba cuenta de la situación de la investigación acerca del mismo, de manera similar a la intentada en este trabajo, esto es, abarcando toda una década de producción, con la cobertura y complejidad deseable para hacer tal comparación.

El análisis se realizó utilizando los aspectos de recopilación de información en ambos estudios, a saber: cobertura, contexto, autores, publicaciones y características de las investigaciones.

#### Cobertura

En el estado del conocimiento del periodo 1982-1993, el cual se centró casi exclusivamente en lo generado en el Distrito Federal y en la zona centro de México, particularmente en el Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, se detectaron y revisaron 226 trabajos. El actual estado del conocimiento,

<sup>39</sup> Este apartado es una versión modificada y actualizada (que ahora abarca a toda la década del 2000-2011), de la sección titulada "Comparación del campo del conocimiento 1982-1993 y 2000-2005" publicada en Ramírez-Romero (2010).

por su parte, abarcó la producción comprendida entre el 2000 y el 2011 en 16 de las 32 entidades federativas en que se divide el país (incluyendo al Distrito Federal), y en él se revisaron 1549 trabajos, de los cuales se seleccionaron 703 (45%), 81% pertenecía a los estados y el restante 19% al DF y Estado de México.

Los datos anteriores sugieren que en la década de 1980 la investigación en el campo, o al menos las publicaciones y tesis relacionadas con él, se realizaba casi exclusivamente en la UNAM (de lo contrario no se explicaría la exclusión en el estudio de la producción emanada del resto de los estados). En la primera década del siglo XXI, pese a que dicha institución se mantiene como la de mayor producción, han surgido otras con una producción investigativa importante, a tal grado que ahora un alto porcentaje de la producción se realiza en los estados, lo cual denota un cierto nivel de descentralización de la producción.

#### Contexto

Para comparar los contextos se empleó información relacionada con los siguientes rubros: oferta educativa, instituciones, condiciones laborales, organizaciones y asociaciones, y eventos relacionados con el área. En los párrafos siguientes se abordan cada uno de ellos.

#### *Oferta educativa*

En relación con la oferta educativa en materia de enseñanza de lenguas extranjeras, se detectaron dos grandes cambios: uno referente al nivel de educación básico y otro al de educación superior.

A nivel de educación básica, en el estado del conocimiento acerca del periodo 1982-1993 da Silva y Gilbón (1995: 301) encontraron que "idiomas como el inglés o francés se imparten en instituciones públicas desde el nivel de educación media, en tanto que en las privadas se imparten en todos los niveles educativos". En la década que recién terminó, la situación cambió fundamentalmente, al menos en cobertura. Según datos de Sayer (2012) desde el 2009 el gobierno mexicano en un esfuerzo sin precedentes, inició la implementación del Programa Nacional de Educación Básica (PNEB) con la finalidad de instrumentar diversas acciones que posibilitasen la articulación de la enseñanza del inglés, "del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de

educación básica elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de docentes, además del establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y la certificación del dominio del inglés" (SEP, 2011: 9). El objetivo es que "al concluir su educación secundaria, los alumnos hayan desarrollado las competencias plurilingüe y pluricultural que requieren para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás" (*Ibidem.*, p. 9).

En la actualidad, dicho programa, según Sayer (2012) está presente en aproximadamente 20000 escuelas de preescolar a tercero de secundaria, en las 32 entidades de la República, y abarca un 15% de la matrícula nacional. De acuerdo con el mismo autor, la SEP estimaba que para lograr implementar el programa al 100% en todas las escuelas públicas del país, para el 2012 sería necesario contratar a aproximadamente 99 500 profesores de inglés. Como se puede apreciar, el programa es sumamente ambicioso, y necesariamente impactará con gran fuerza al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras; específicamente, al de la enseñanza del inglés, con la consecuente apertura de un espacio importantísimo, no sólo para los formadores de profesores, sino para quienes hacen investigación en el campo, toda vez que el asunto de la enseñanza del inglés en educación básica requerirá una atención que hasta el momento no ha recibido con la debida profundidad.

En el nivel de educación superior se detectaron también cambios importantes con respecto al periodo 1982-1993. Un primero tiene que ver con la oferta de licenciaturas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como se menciona en otro trabajo (Ramírez-Romero, 2010), en el estado del conocimiento que realizan Da Silva y Gilbón (1995) se encuentran sólo tres licenciaturas específicamente relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras (Enseñanza del Inglés de la ENEP-Acatlán, Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y Didáctica del Francés de la UAG), y dos especializaciones (Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Yucatán y Docencia del Inglés de la Universidad Veracruzana). En la actualidad existen, de acuerdo con documentos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2007) aproximadamente 105 programas de licenciatura relacionados con las lenguas extranjeras o modernas (véase tabla 5), 43 de los cuales se enfoca, a juzgar únicamente por el título de la carrera, a la enseñanza o a la

didáctica de las lenguas extranjeras o modernas o a la educación bilingüe (véase tabla 6). En estos programas, el idioma más recurrentemente enseñado es el inglés, en 30 de los 43 programas (véase tabla 7). Adicionalmente, sólo seis planes de estudio hacen mención específica en el título a la educación de niños o adolescentes [Lic. en Educación Preescolar y Bilingüe, Licenciatura en Educación en Lengua Inglesa (Preescolar y Primaria), Licenciatura en Educación Media en Inglés (2) y Licenciatura en Educación Secundaria en Inglés (2)], aunque otras abarquen algunos contenidos relacionados con alguna orientación.

TABLA 5. Licenciaturas relacionadas con las Lenguas o Educación Bilingüe ofertadas en México (según datos de ANUIES: 2007)<sup>40</sup>

	Nombre del programa	Institución
1	Lic. en Enseñanza de Lenguas	Instituto Universitario Puebla, S.C.
2	Lic. en Idiomas	Instituto Superior de Interpretes y Traductores
3	Lic. en Lengua Inglesa	Universidad de Quintana Roo
4	Lic. en Enseñanza de Lenguas Extranjeras	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
5	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma del Estado de México
6	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad de Mazatlán, A.C.
7	Lic. en Lengua Francesa	Universidad Veracruzana
8	Lic. en Lengua Inglesa	Universidad Veracruzana
9	Lic. en Idiomas	Universidad Realística de México
10	Lic. en Lenguas	Universidad Autónoma del Estado de México
11	Lic. en Idiomas	Instituto Superior Angloamericano - Plantel Torreón
12	Lic. en Docencia del Inglés	Universidad de Guadalajara
13	Lic. en Educación Básica Bilingüe	Instituto Laurens, A.C.

<sup>40</sup> No se incluyen las licenciaturas centradas en la enseñanza del Español como única lengua.

	Nombre del programa	Institución
14	Lic. en Educación Bilingüe	Universidad Madero
15	Lic. en Educación Preescolar y Bilingüe	Universidad de Tijuana
16	Lic. en Enseñanza de Alemán como Lengua Extranjera	UNAM - F.E.S. Acatlán
17	Lic. en Enseñanza de Francés como Lengua Extranjera	UNAM - F.E.S. Acatlán
18	Lic. en Enseñanza de Idiomas	Universidad Regional del Sureste
19	Lic. en Enseñanza de Inglés Como Lengua Extranjera	UNAM - F.E.S.
20	Lic. en Enseñanza de Italiano Como Lengua Extranjera	UNAM - F.E.S. Acatlán
21	Lic. en Enseñanza de la Lengua Inglesa	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
22	Lic. en Enseñanza de Lenguas	Universidad de Colima
23	Lic. en Enseñanza del Francés	Universidad Autónoma de Chiapas
24	Lic. en Enseñanza del Francés	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
25	Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Guerrero
26	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma de Aguascalientes
27	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad de Guanajuato
28	Lic. en Enseñanza del Inglés	Centro Universitario Hipócrates (Guerrero)
29	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
30	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad del Valle de Atemajac
31	Lic. en Pedagogía de la Lengua Inglesa	Universidad Victoria
32	Lic. en Educación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	Universidad Tangamanga, S.C.

	Nombre del programa	Institución
33	Lic. en Educación Bilingüe	Universidad Autónoma España de Durango
34	Lic. en Enseñanza de Inglés	UNAM - F.E.S. Acatlán
35	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma de Chiapas
36	Lic. en Ciencias de la Educación en Enseñanza Bilingüe	Universidad Regiomontana, A.C.
37	Lic. en Ciencias de la Educación en Idioma Inglés	Universidad Ateneo de Monterrey
38	Lic. en Educación Media en: Inglés	Centro de Actualización del Magisterio en Nezahualcóyotl
39	Lic. en Educación Secundaria en: Inglés	Centro de Actualización del Magisterio en Nezahualcóyotl
40	Lic. en Educación Secundaria en: Inglés	Centro de Actualización del Magisterio Toluca
41	Lic. en Lengua Inglesa con Enfoques Bicultural y Traducción	Universidad Interamericana del Norte
42	Lic. en Idioma Inglés en Traducción y Docencia	Instituto de Estudios Profesionales de Inglés Teacher Rogers
43	Lic. en Educación Media en Inglés	Instituto Superior de Especialización Pedagógica Ignacio M. Altamirano, A.C.
44	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad de Guanajuato
45	Lic. en Enseñanza del Inglés	Centro Universitario Hipócrates (Guerrero)
46	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
47	Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Guerrero
48	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma de Aguascalientes
49	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad de Guanajuato



	Nombre del programa	Institución
50	Lic. en Enseñanza del Inglés	Centro Universitario Hipócrates (Guerrero)
51	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
52	Lic. en Lengua Inglesa	Universidad Cristóbal Colón
53	Lic. en Lenguas Extranjeras	Universidad Madero
54	Lic. en Lenguas Modernas	Universidad Autónoma de Baja California Sur
55	Lic. en Lenguas Modernas	Instituto de Estudios Superiores de México
56	Lic. en Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Tamaulipas
57	Lic. en Idiomas	Universidad Autónoma del Noreste, A.C.
58	Lic. en Idiomas	Universidad Internacional, A.C.
59	Lic. en Idiomas	Universidad de América Latina
60	Lic. en Idiomas	Universidad de América Latina - Plantel Xalapa
61	Lic. en Inglés	Instituto Superior de Estudios Profesionales Windsor
62	Lic. en Lengua y Literatura Modernas Alemanas	Universidad Nacional Autónoma de México
63	Lic. en Lengua y Literatura Modernas Francesas	Universidad Nacional Autónoma de México
64	Lic. en Lengua y Literatura Modernas Inglesas	Universidad Nacional Autónoma de México
65	Lic. en Lengua y Literatura Modernas Italianas	Universidad Nacional Autónoma de México
66	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad del Valle de Atemajac
67	Lic. en Pedagogía de la Lengua Inglesa	Universidad Victoria

	Nombre del programa	Institución
68	Lic. en Idiomas	Instituto de Ciencias Y Estudios Superiores de Tamaulipas, A.C.
69	Lic. en Educación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	Universidad Tangamanga, S.C.
70	Lic. en Idiomas	Fundación Universidad de Las Américas Puebla
71	Lic. en Idiomas	Universidad Europea, A.C.
72	Lic. en Idiomas	Universidad Interamericana, A.C.
73	Lic. en Educación Bilingüe	Universidad Autónoma España de Durango
74	Lic. en Enseñanza de Inglés	Universidad Nacional Autónoma de México - I.E.S. Acatlán
75	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma de Chiapas
76	Lic. en Lengua Inglesa	Universidad Autónoma de Chihuahua
77	Lic. en Lenguas Extranjeras	Universidad del Valle de Puebla, A.C.
78	Lic. en Lenguas Extranjeras	Universidad de Oriente - Veracruz
79	Lic. en Idiomas	Centro Universitario Irlandés, A.C.
80	Lic. en Ciencias de la Educación en Enseñanza Bilingüe	Universidad Regiomontana, A.C.
81	Lic. en Ciencias de la Educación en Idioma Inglés	Universidad Ateneo de Monterrey
82	Lic. en Educación Media en: Inglés	Centro de Actualización del Magisterio en Nezahualcóyotl
83	Lic. en Educación Secundaria en: Inglés	Centro de Actualización del Magisterio en Nezahualcóyotl
84	Lic. en Educación Secundaria en: Inglés	Centro de Actualización del Magisterio Toluca
85	Lic. en Lengua Inglesa	Instituto Universitario Franco Inglés de México, S.C.

	Nombre del programa	Institución
86	Lic. en Lengua Inglesa	Universidad Interamericana del Norte - Campus San Luis Potosí
87	Lic. en Lengua Inglesa	Universidad Interamericana del Norte - Campus Sinaloa
88	Lic. en Lengua Inglesa con Enfoques Bicultural y Traducción	Universidad Interamericana del Norte
89	Lic. en Lenguas Extranjeras	Colegio Froebel
90	Lic. en Lenguas Extranjeras	Universidad de Oriente
91	Lic. en Lenguas Extranjeras	Universidad Palafoxiana
92	Lic. en Lenguas Extranjeras	Universidad de Relaciones y Estudios Internacionales, A.C.
93	Lic. en Lenguas Modernas	Tecnología Turística Total, A.C.
94	Lic. en Idioma Inglés	Instituto de Estudios Profesionales de Inglés Teacher Rogers
95	Lic. en Idioma Inglés en Traducción y Docencia	Instituto de Estudios Profesionales de Inglés Teacher Rogers
96	Lic. en Idiomas	Instituto de Estudios Superiores de Texmelucan
97	Lic. en Idiomas	Instituto Mixteco de Educación Integral, A.C.
98	Lic. en Idiomas	Instituto Universitario Angelus
99	Lic. en Idiomas	Universidad Mexicana - Plantel Veracruz
100	Lic. en Idiomas	Centro Escolar de Estudios Superiores de Oriente, A.C.
101	Lic. en Idiomas	Instituto de Estudios Superiores de Valladolid, A.C.
102	Lic. en Letras Inglesas	Centro de Idiomas Extranjeros Ignacio Manuel Altamirano
103	Lic. en Idiomas	Escuela Superior de Administración y Ciencias Sociales

	Nombre del programa	Institución
104	Lic. en Educación Media en Inglés	Instituto Superior de Especialización Pedagógica Ignacio M. Altamirano, A.C.
105	Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Guerrero

TABLA 6. Licenciaturas relacionadas con la enseñanza de las lenguas o sobre educación bilingüe ofertadas en México (según datos de ANUIES: 2007)

	Nombre del programa	Institución
1	Lic. en Enseñanza de Lenguas	Instituto Universitario Puebla, S.C.
2	Lic. en Enseñanza de Lenguas Extranjeras	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
3	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma del Estado de México
4	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad de Mazatlán, A.C.
5	Lic. en Educación Secundaria en: Inglés	Centro de Educación Superior del Magisterio (Hidalgo)
6	Lic. en Enseñanza del Francés	Universidad Pedagógica Nacional
7	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad de Sonora
8	Lic. en Docencia de Idiomas	Universidad Autónoma de Baja California
9	Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Yucatán
10	Lic. en Ciencias de la Educación en Enseñanza del Idioma Inglés	Colegio Americano Anáhuac de Monterrey, A.C.
11	Lic. en Didáctica del Francés	Universidad de Guadalajara
12	Lic. en Docencia del Inglés	Universidad de Guadalajara
13	Lic. en Educación Básica Bilingüe	Instituto Laurens, A.C.
14	Lic. en Educación Bilingüe	Universidad Madero

	Nombre del programa	Institución
15	Lic. en Educación Preescolar y Bilingüe	Universidad de Tijuana
16	Lic. en Enseñanza de Alemán como Lengua Extranjera	Universidad Nacional Autónoma de México - F.E.S. Acatlán
17	Lic. en Enseñanza de Francés como Lengua Extranjera	Universidad Nacional Autónoma de México - F.E.S. Acatlán
18	Lic. en Enseñanza de Idiomas	Universidad Regional del Sureste
19	Lic. en Enseñanza de Inglés Como Lengua Extranjera	Universidad Nacional Autónoma de México - F.E.S. Acatlán
20	Lic. en Enseñanza de Italiano Como Lengua Extranjera	Universidad Nacional Autónoma de México - F.E.S. Acatlán
21	Lic. en Enseñanza de la Lengua Inglesa	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
22	Lic. en Enseñanza de Lenguas	Universidad de Colima
23	Lic. en Enseñanza del Francés	Universidad Autónoma de Chiapas
24	Lic. en Enseñanza del Francés	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
25	Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Guerrero
26	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma de Aguascalientes
27	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad de Guanajuato
28	Lic. en Enseñanza del Inglés	Centro Universitario Hipócrates (Guerrero)
29	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
30	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad del Valle de Atemajac
31	Lic. en Pedagogía de la Lengua Inglesa	Universidad Victoria
32	Lic. en Educación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	Universidad Tangamanga, S.C.
33	Lic. en Educación Bilingüe	Universidad Autónoma España de Durango

	Nombre del programa	Institución
34	Lic. en Enseñanza de Inglés	Universidad Nacional Autónoma de México - F.E.S. Acatlán
35	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma de Chiapas
36	Lic. en Ciencias de la Educación en Enseñanza Bilingüe	Universidad Regiomontana, A.C.
37	Lic. en Ciencias de la Educación en Idioma Inglés	Universidad Ateneo de Monterrey
38	Lic. en Educación Media en Inglés	Centro de Actualización del Magisterio En Nezahualcóyotl
39	Lic. en Educación Secundaria en Inglés	Centro de Actualización del Magisterio En Nezahualcóyotl
40	Lic. en Educación Secundaria en Inglés	Centro de Actualización del Magisterio Toluca
41	Lic. en Lengua Inglesa con Enfoques Bicultural y Traducción	Universidad Interamericana del Norte
42	Lic. en Idioma Inglés en Traducción y Docencia	Instituto de Estudios Profesionales de Inglés Teacher Rogers
43	Lic. en Educación Media en Inglés	Instituto Superior de Especialización Pedagógica Ignacio M. Altamirano. A.C.

TABLA 7. Licenciaturas Relacionadas con la Enseñanza del Inglés o Educación Bilingüe Ofertadas en México (según datos de ANUIES: 2007)

	Nombre del programa	Institución
1	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma del Estado de México
2	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad de Mazatlán, A.C.
3	Lic. en Educación Secundaria en Inglés	Centro de Educación Superior del Magisterio (Hidalgo)
4	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad de Sonora
5	Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Yucatán

	Nombre del programa	Institución
6	Lic. en Ciencias de la Educación en Enseñanza del Idioma Inglés	Colegio Americano Anáhuac de Monterrey, A.C.
7	Lic. en Docencia del Inglés	Universidad de Guadalajara
8	Lic. en Educación Básica Bilingüe	Instituto Laurens, A.C.
9	Lic. en Educación Bilingüe	Universidad Madero
10	Lic. en Educación Preescolar y Bilingüe	Universidad de Tijuana
11	Lic. en Enseñanza de Inglés Como Lengua Extranjera	Universidad Nacional Autónoma de México - F.E.S. Acatlán
12	Lic. en Enseñanza de la Lengua Inglesa	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
13	Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Guerrero
14	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma de Aguascalientes
15	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad de Guanajuato
16	Lic. en Enseñanza del Inglés	Centro Universitario Hipócrates (Guerrero)
17	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
18	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad del Valle de Atemajac
19	Lic. en Pedagogía de la Lengua Inglesa	Universidad Victoria
20	Lic. en Educación Bilingüe	Universidad Autónoma España de Durango
21	Lic. en Enseñanza de Inglés	Universidad Nacional Autónoma de México - F.E.S. Acatlán
22	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma de Chiapas
23	Lic. en Ciencias de la Educación en Enseñanza Bilingüe	Universidad Regiomontana, A.C.
24	Lic. en Ciencias de la Educación en Idioma Inglés	Universidad Ateneo de Monterrey

	Nombre del programa	Institución
25	Lic. en Educación Media en: Inglés	Centro de Actualización del Magisterio En Nezahualcóyotl
26	Lic. en Educación Secundaria en: Inglés	Centro de Actualización del Magisterio En Nezahualcóyotl
27	Lic. en Educación Secundaria en: Inglés	Centro de Actualización del Magisterio Toluca
28	Lic. en Lengua Inglesa con Enfoques Bicultural y Traducción	Universidad Interamericana del Norte
29	Lic. en Idioma Inglés en Traducción y Docencia	Instituto de Estudios Profesionales de Inglés Teacher Rogers
30	Lic. en Educación Media en Inglés	Instituto Superior de Especialización Pedagógica Ignacio M. Altamirano, A.C.

TABLA 8. Maestrías en Enseñanza de Lenguas Extranjeras en México

	Nombre del programa	Institución
1	Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Universidad de Guadalajara
2	Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Universidad Veracruzana
3	Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua	Universidad Autónoma de Nuevo León
4	Enseñanza del Inglés	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
5	Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma del Estado de México.
6	Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Universidad Internacional.
7	Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Centro Panamericano de Estudios Superiores.
8	Enseñanza y Aprendizaje del Idioma Inglés	Centro de Estudios Gestalt.
9	Enseñanza del Inglés y Lingüística Aplicada	Centro de Idiomas Extranjeros (CIBEX)

	Nombre del programa	Institución
10	Enseñanza del Inglés Como Lengua Extranjera.	Centro Panamericano de Estudios Superiores.
11	Maestría en Educación Menciones en Tecnología Educativa y Didáctica del Inglés	Universidad de Quintana Roo.
12	Docencia del Inglés	Centro Universitario de Ciencias Sociales Y Humanidades, Universidad de Guadalajara.
13	Teaching English as a Foreign Language	Universidad de Jaén ( España ) / UNIMI ( Universidad Internacional Iberoamericana - México) (A distancia)
14	Educación Bilingüe	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
15	Didáctica del Francés	Universidad Veracruzana
16	Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Universidad de Guadalajara
17	Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Universidad Veracruzana
18	Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua	Universidad Autónoma de Nuevo León
19	Enseñanza del Inglés	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
20	Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma del Estado de México.
21	Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Universidad Internacional.
22	Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Centro Panamericano de Estudios Superiores.
23	Enseñanza y Aprendizaje del Idioma Inglés	Centro de Estudios Gestalt.
24	Enseñanza del Inglés y Lingüística Aplicada	Centro de Idiomas Extranjeros (CIEJ)

	Nombre del programa	Institución
25	Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Centro Panamericano de Estudios Superiores.
26	Maestría en Educación Menciones en Tecnología Educativa y Didáctica del Inglés	Universidad de Quintana Roo.
27	Docencia del Inglés	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.
28	Teaching English as a Foreign Language	Universidad de Jaén ( España ) / UNIMI ( Universidad Internacional Iberoamericana - México) (A distancia)
29	Educación Bilingüe	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
30	Didáctica del Francés	Universidad Veracruzana

Así, el número de licenciaturas ofertadas en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha crecido exponencialmente en la última década en comparación con el periodo 1982-1993. Sin embargo, pese a la demanda de profesores de inglés para el nivel de educación básica que se experimenta el país a raíz de la implementación del PNIEB, sólo un pequeño número de planes de estudios se orientan a formar profesores de lenguas extranjeras para dichos niveles.

Un segundo cambio importante en la oferta educativa a nivel superior se relaciona con los posgrados en el campo, aunque no de la magnitud de los cambios asociados al nivel de licenciatura. Si bien en el catálogo de la ANUIES (2007) únicamente aparecen tres maestrías en enseñanza de lenguas extranjeras (Enseñanza del Inglés como Lengua extranjera de la Universidad de Guadalajara, Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Veracruzana, y Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua de la Universidad Autónoma de Nuevo León) una búsqueda tanto en Internet como en los reportes estatales en que nos basamos, nos arroja un panorama diferente. Como se puede apreciar en la tabla 8, se detectaron 15 maestrías relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras o con la educación bilingüe. De ellas 13 están relacionadas con la enseñanza del inglés, una con

la enseñanza del francés, otra es de educación bilingüe. De esta manera, los datos parecen sugerir que, aunque insuficiente, ha habido un crecimiento en la cantidad de programas de maestría en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras comparado con el periodo 1982-1993, en el cual no se reportó la existencia de ninguna maestría en dicho campo.

En materia de estudios a nivel doctoral, la situación continúa tal como la describieron da Silva y Gilbón (1995) para la década de 1980: no hay programa de tal nivel enfocado exclusivamente a la enseñanza de las lenguas extranjeras, lo cual podría parcialmente explicar por qué el campo de la investigación en el área no ha crecido con el nivel de calidad deseado y al mismo ritmo en términos de cantidad que la oferta de licenciatura, toda vez que los estudios de este último nivel, no se orientan a la formación de investigadores, sino de docentes, como también señalaban las autoras mencionadas.

#### *Instituciones*

En la década de 1980, las investigaciones acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras se realizaban esencialmente en los departamentos o centros de lenguas extranjeras de las instituciones de educación superior públicas del país (Cfr. Da Silva y Gilbón, 1995). En la actualidad, la situación es la misma. Prácticamente la totalidad de la investigación en el campo, al igual que el resto de la investigación educativa en México se realiza en las instituciones de educación superior públicas, especialmente, como ya se mencionó, en las de gran tamaño y situadas en la zona centro del país.

En cuanto a las instituciones que cuentan con un departamento de investigación en el área de la lingüística aplicada en general o de las lenguas extranjeras en particular, la situación tampoco ha cambiado del primer estado del conocimiento al actual. Se mantiene un número muy reducido de instituciones con tal departamento, entre las que destacan la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Veracruzana, la Universidad de Guadalajara y la Universidad de las Américas-Puebla.

#### *Condiciones institucionales y laborales*

En el estado del conocimiento de la década de 1980, Da Silva y Gilbón (1995) señalaban que las investigaciones eran realizadas por personal docente con horas asignadas a labores de apoyo a la docencia. Adicionalmente fue la década en la cual se dio la mayor expansión en el sistema de educación superior mexicano, por lo que la actividad primordial esperada y real de los académicos era la docencia.

Con la apertura a finales de esa década y mediados de la siguiente de la mayor parte de las licenciaturas en enseñanza de lenguas extranjeras en México (Cfr. Ramírez-Romero, 2007) las condiciones y requerimientos para hacer investigación cambiaron sustancialmente, toda vez que ahora los alumnos de las recientemente abiertas licenciaturas debían hacer investigación para titularse, lo cual a su vez, estimuló también a algunos profesores a iniciar proyectos de investigación. A lo anterior se sumaron las políticas federales tendientes a la elevación de la calidad educativa, mediante las presiones (vía los programas de estímulos académicos que incidían directamente en el salario), y los estímulos para que los profesores incrementaran sus grados académicos (vía becas del Programa de Mejoramiento del Profesorado), lo cual dio como resultado un entorno, al menos en el discurso, donde la investigación adquirió un papel preponderante.

Actualmente, aunado a un discurso oficial de estímulo a la investigación tanto por parte del gobierno federal como de instituciones de educación superior, hay en comparación con la década de los años ochenta, una ligera mejora en las condiciones institucionales para hacer investigación, expresados en pequeñas bolsas de financiamiento por parte de PROMEP; los ya mencionados estímulos al desempeño académico que si bien no son exclusivos para quienes hacen investigación, si contabilizan los productos emanados de ellas; la formación de cuerpos académicos centrados en la investigación y los apoyos otorgados para su operación y para el trabajo en redes; los apoyos económicos para publicar resultados y organizar eventos con fondos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI); los apoyos y presiones institucionales para solicitar el ingreso de quienes hacen investigación a los sistemas estatales o nacionales de investigación; y el otorgamiento de nombramientos como profesores-investigadores en algunas universidades que entre otras cosas implica reducción de la carga docente y aumento de las horas para investigación.

Desafortunadamente las condiciones anteriores sólo han beneficiado a unos cuantos. La mayoría de los investigadores del campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras reporta no contar con descargas o nombramientos especiales para hacer investigación y su tarea central sigue siendo la docencia y las tareas relacionadas con la misma.

#### *Organizaciones y asociaciones*

En la década de 1980, según el trabajo de Da Silva y Gilbón (1995) únicamente existían seis asociaciones de profesores e investigadores de los diferentes idiomas extranjeros, además de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada: la Asociación Mexicana de Maestros de Lenguas Extranjeras (AMMEX), la Asociación Mexicana de Profesores de Alemán (AMPAL), la Asociación de Maestros e Investigadores de Francés de México (AMIFRAM), la Asociación Mexicana de Maestros de Inglés (MEXTESOL), AMPI, y AMPP. Dicho número ha experimentado un ligero crecimiento y en la actualidad existen al menos nueve asociaciones de profesionales de enseñanza de las lenguas extranjeras, a saber: AMMEX, AMPAL, AMIFRAM, MEXTESOL, la Asociación Mexicana del Idioma Ruso (AMIR), la Asociación Mexicana de Italianistas (AMIT), el Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE), la Asociación Nacional Universitaria de Profesores de Inglés (ANUPI), y la Asociación Mexicana del Idioma Japonés (AMIJ). A las asociaciones anteriores se le suma una red de cuerpos académicos sobre enseñanza de las lenguas extranjeras (RECALE) que agrupa a más de 15 cuerpos académicos y una red de investigadores sobre lenguas extranjeras (RILE) que cuenta con 30 miembros.

Por tanto, en este rubro, también ha habido un crecimiento relativo en comparación con la situación existente en el periodo 1982-1993, aunque nuevamente quizás no el esperado, tomando en cuenta el exponencial crecimiento que el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha experimentado en nuestro país.

#### *Eventos relacionados con el área*

Los principales eventos sobre la temática de la enseñanza de las lenguas extranjeras reportados en el estado del conocimiento de la década de 1980 fueron los

Encuentros Nacionales de Profesores de Lenguas Extranjeras organizados por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, los Foros de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) y los congresos anuales organizados por algunas de las asociaciones de profesores de lenguas extranjeras.

En la actualidad el número de eventos, así como las modalidades y orientaciones de éstos ha variado sustancialmente, debido al crecimiento tanto en el número de ellos como en las orientaciones. En la década de 1980, los eventos se centraban fundamentalmente en la docencia. Hoy existe mayor apertura hacia los trabajos de investigación, el número de ponencias relacionadas con proyectos de investigación se ha incrementado en prácticamente todos los eventos, y algunos foros han sido específicamente organizados en torno a ella, como son los coloquios internacionales acerca de la investigación en lenguas extranjeras organizados por la Universidad de Veracruz, y los foros de enseñanza e investigación en lenguas y culturas extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana.

#### *Autores*

Si bien el número de investigadores profesionales en el campo y la formación que tienen para hacer investigación es insuficiente en comparación con la situación que existía en la década de 1980, en la actualidad la situación es sustancialmente mejor que entonces prácticamente en todos los rubros: número de investigadores profesionales —a juzgar por el número de investigaciones reportadas en dicha década y la actual—, grados académicos con que cuentan (con base en el número de posgrados existentes en la actualidad comparados con los que existían en esas fechas), pertenencia a asociaciones profesionales (hoy día existe un mayor número de ellas) y a sistemas de élite de investigadores como el Sistema Nacional de Investigadores (si bien no hay datos respecto al número de investigadores en el SNI que existían en los 80 resulta razonable suponer que dicho número ha crecido conforme ha crecido el número de doctores en el campo), y organización en redes y cuerpos académicos (los cuales eran prácticamente inexistentes en los 1980), por citar algunos de los más importantes.

### Publicaciones

En el estado del conocimiento de los ochenta, Da Silva y Gilbón (1995) sólo hacen referencia a dos revistas en el campo: la *Revista de Estudios de Lingüística Aplicada* del CELE de la UNAM (y no especializada en lenguas extranjeras) y la *Mextesol Journal* de la Asociación Mexicana de Maestros de Inglés (MEXTESOL) (no especializada en investigación pero que publica reportes de investigación que son sometidos a dictamen). En la actualidad existe una oferta más amplia, entre las que destacan las ya mencionadas y otras como: *Nop'Tik* de la Universidad Autónoma de Chiapas; *Avatar* de la Universidad Veracruzana; *Chemins Actuels*, de la AMIFRAN; *Lengua en Contexto* de la BUAP; *ReLingüística Aplicada*, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco; *Synergies Mexique* del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM y GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale); y la revista electrónica *Plurilingua* de la Universidad Autónoma de Baja California. Aún así siguen faltando espacios impresos y digitales o electrónicos para publicar los resultados de investigaciones y hay poca tradición de publicar lo producido en el área —a juzgar por la gran cantidad de trabajos que se quedan en versión tesis sin ser publicados en otro tipo de formato que posibilite una mayor difusión y socialización.

### Características de las investigaciones

Para hacer una comparación más detallada de las investigaciones reportadas en ambos estados del conocimiento, nos referiremos a tres aspectos: enfoques y temas, idiomas estudiados, y metodología utilizada.

**Enfoques y temas.** Según Da Silva y Gilbón (1995: 301) las investigaciones cubiertas en el primer estado del conocimiento estaban "directamente relacionadas con la actividad docente y orientadas a favorecer su desarrollo, es decir, al diseño de cursos, materiales didácticos e instrumentos de evaluación". En la última década, si bien, como era de esperarse en un campo acerca de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, se ha mantenido la preocupación por estudiar aspectos relacionados de manera directa con las prácticas docentes, han surgido gran variedad de otros temas no centrados exclusivamente en el diseño de cursos, materiales e instrumentos, tales como formación de docentes,

creencias, currículo, tecnología educativa, investigaciones en el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y autonomía. Una línea importante de trabajos relacionados con temas emergentes, como son los relacionados con alfabetización, cultura, y asuntos multiculturales, empieza a destacar también.

Ha habido un cambio importante, como lo señalamos anteriormente, en los enfoques teóricos empleados en los trabajos. En la última década los enfoques provenientes de la lingüística aplicada han sido paulatinamente desplazados por otros provenientes de otras disciplinas tales como la pedagogía, la sociología, la psicología, la antropología, los estudios culturales o enfoques combinados tales como psicopedagógicos, sociohistóricos, o sociolingüísticos. Adicionalmente, empieza a surgir una línea de trabajos orientados desde posturas críticas, lo cual nos permite sostener que el campo empieza a ser más de corte inter o multidisciplinario, y en él convergen nuevas y variadas miradas y posturas.

**Idiomas estudiados.** En lo que respecta a los idiomas objeto de estudio no ha habido grandes cambios o sorpresas: el inglés es el más estudiado ha sido, como lo muestra el estudio de Da Silva y Gilbón (1995) como en la década actual. La tendencia es hacia la consolidación y fortalecimiento de dicho idioma a juzgar por los datos; mientras que en la década de los 1980, según datos de los autores anteriores, el 68% de las investigaciones se ocuparon del idioma inglés, en ésta, el inglés es estudiado en el 73% de los trabajos, seguido por el francés (8%).

Tales datos sugieren que estamos muy lejos de tener las condiciones necesarias para constituir a nuestro país como una nación verdaderamente multilingüe, donde tengan cabida otras culturas e idiomas que no sean los globalmente dominantes, puesto que el hecho de que sean poco estudiadas como objeto de investigación parece indicar que también son poco enseñadas.

**Metodología utilizada.** Tanto en el estado del conocimiento de la década de los 1980 como en la que recién concluimos, las metodologías utilizadas en los estudios analizados son diversas, aunque en ambas sobresalen los estudios de tipo descriptivo y diagnóstico. En donde parecen existir ligeras diferencias es en relación con los diseños metodológicos utilizados. En el primer estado del conocimiento se reportaba que los diseños eran principalmente de tipo cualitativo, en tanto que en la primera década de este siglo, si bien los estudios de corte cualitativo siguen siendo los más numerosos ya no son mayoritariamente de esa índole, sino que ahora son empleados en el 48% de los estudios, seguidos por los trabajos de tipo cuantitativo (reportado en el 27% de los trabajos), y los de tipo mixto (utilizado en el 21% de los trabajos).



Sin embargo estos resultados deben tomarse con cautela toda vez que, como se asevera en un trabajo anterior (Ramírez-Romero, 2010), las denominaciones no son del todo precisas pues no resulta muy claro qué es lo que los autores entienden por un tipo de diseño u otro. Nuestra hipótesis es que se le llama cualitativo a todo aquello que no es de tipo experimental, aún cuando el diseño utilizado y los instrumentos y procedimientos seguidos no sean acordes con el paradigma cualitativo.

#### Avances en comparación con el periodo 1982-1993

Como se ha podido apreciar en el apartado anterior, la investigación en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha experimentado una evolución significativa en la última década en comparación con la situación que tenía en los 1980. En la actualidad se cuenta con un mayor volumen de trabajos de investigación y una mayor cobertura en términos geográficos: hay más instituciones en donde se realiza investigación y se ha diversificado la ubicación geográfica e institucional de los autores.

Además, los contextos en los cuales se realizan las investigaciones son en algunos casos medianamente y en otros significativamente mejores que los de la década de los 1980. Hay una mayor cobertura en la enseñanza de lenguas extranjeras en todos los niveles, especialmente en los niveles de educación básica y superior, aunque el idioma más enseñado e investigado sigue siendo el inglés. Se ha incrementado sustancialmente la oferta de licenciaturas en la enseñanza de lenguas extranjeras y moderadamente la oferta de programas de maestría especializados en el campo. Hay, en comparación con la década de los 1980, una ligera mejoría en las condiciones institucionales para hacer investigación; ha habido crecimiento en el número de asociaciones de profesionales de enseñanza de las lenguas extranjeras y un relativo aumento en el número de eventos profesionales, redes y cuerpos académicos en el campo, así como en las orientaciones de los mismos y en el número de investigadores profesionales, grados académicos, y pertenencia a asociaciones profesionales y a sistemas de élite de investigadores de los investigadores del campo.

Se ha avanzado también en el número y calidad de las publicaciones especializadas en el campo. En cuanto a los trabajos de investigación ha habido también avances importantes en la variedad de temas investigados, de forma

tal que la investigación realizada en el campo no sigue centrada exclusivamente en el diseño de cursos, materiales e instrumentos y el campo empieza a ser más de corte inter o multidisciplinario, y uno donde convergen nuevas y variadas miradas, posturas y enfoques metodológicos. Quedan sin embargo, retos importantes que hay que atender, los cuales abordaremos más adelante.

*Impacto de la investigación que se hace en el campo.* Al igual que en el caso de la investigación educativa en general (Cfr. Maggi, 2003), carecemos de información que nos permita determinar la dimensión del impacto de la investigación que se hace en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, tanto a nivel macro como a nivel micro. Sin embargo, consideramos que tal impacto ha sido muy limitado a nivel institucional, estatal y sobre todo nacional (nivel macro), no sólo porque históricamente así ha sucedido con los resultados de la investigación educativa en general, dadas las contradicciones y distancias tradicionalmente existentes entre los investigadores y sus marcos de referencia y los de los agentes de decisión y los maestros<sup>41</sup>, sino porque dicha situación histórica empeora en el caso de las investigaciones en el campo de las lenguas extranjeras, por tres problemas adicionales: el número y calidad de los trabajos existentes, la difusión de los trabajos, y las condiciones y contextos en los cuales se realizan las investigaciones.

En cuanto al primero, tomando como referencia los trabajos de investigación detectados en este estudio, se puede afirmar que existen pocos trabajos y que una cantidad importante de ellos no son de la calidad deseada. Además falta continuidad y encadenamiento entre las investigaciones —rasgos también detectados en otros campos por Briones (1987) para el caso chileno y por Corvalán (1988) para América Latina (Maggi, 2003)—, lo cual dificulta entre otras cosas, la conformación de una masa crítica de información que incremente las posibilidades de impacto, como señala Maggi.

En cuanto a la difusión, la situación es aún peor, como ya mencionamos anteriormente. La mayor parte de los trabajos de investigación no se publican ni se presentan en eventos abiertos porque se quedan a nivel de tesis escolares, lo cual disminuye considerablemente las posibilidades de que los resultados de los trabajos lleguen a los tomadores de decisiones y otros usuarios potenciales (como maestros y padres de familia), de modo que se pierde la oportunidad de brindar esos datos en fuentes de información importantes para la transformación

<sup>41</sup> Cfr. CRI, 1977: xv, citado en Maggi, 2003: 198.

de planes, programas, materiales y prácticas educativas. Las causas de la baja difusión son diversas, pero la que aparece como elemental es la escasez de sitios para publicar trabajos de investigación. De acuerdo con lo que sostienen Weiss y Gutiérrez (2003) para el caso de las revistas mexicanas en educación, las revistas del área de las LEX en general "no tienen la finalidad de promover y difundir los resultados de la investigación educativa; es decir, no son vehículos de comunicación de una comunidad científica" (p. 176). Si bien, esta situación no es exclusiva del campo de LEX, sí se acentúa al grado de que en estudios realizados acerca de las revistas especializadas en investigación educativa en México, las del área de las lenguas extranjeras ni siquiera se mencionan. Véase por ejemplo el trabajo de Díaz (2000) citado por Weiss y Gutiérrez, (2003).

Estos problemas relacionados con número, calidad y difusión de los trabajos existentes están a su vez estrechamente relacionados con las condiciones y los contextos en los cuales se realizan y en gran medida determinados por éstos. Como atinadamente concluye Maggi (2003) después de un exhaustivo análisis de los trabajos que a nivel nacional y latinoamericano se han realizado acerca del impacto de la investigación educativa: "la existencia de condiciones institucionales favorables para la realización de la investigación determina positivamente las posibilidades de impacto e incidencia, estableciendo una relación directa entre contextos, insumos, procesos y productos" (p. 230). En el caso de las investigaciones en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país, dichas condiciones —al igual que sucede con la mayoría del resto de los campos en el área educativa—, distan mucho de ser las mínimas necesarias para realizar proyectos de investigación al menos decorosos, como ya se señaló y lo han reiterado la mayoría de los autores de los diversos reportes estatales participantes en este estudio.

Donde podría suponerse que ha existido un nivel de impacto un poco mayor ha sido a nivel micro en el sentido de coadyuvar a un conocimiento más detallado de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las LEX en escenarios específicos; de proponer estrategias de atención para problemas concretos de dichos escenarios en la esperanza producir cambios en ellos<sup>42</sup>; de abrir nuevas avenidas para el análisis y el debate; de ayudarnos a pensarnos desde nuevas perspectivas; y/o

<sup>42</sup> Pese a la suposición de algunos organismos internacionales que sostienen que el conocimiento utilizado por los maestros "no se apoya ni en un corpus científico, ni en un conjunto de resultados de investigación susceptibles de orientarlo acerca de aquello que 'funciona' o tiene éxito" (OCDE, 2006: 49, citado por Maggi, 2003: 224).

quizás, como diría Latapí (1997) de "aumentar nuestra incertidumbre revelando nuevas complejidades en una realidad que considerábamos simple" (p. 60).

Sin embargo, si coincidimos con la idea de que la finalidad última de quienes hacen investigación educativa es, siguiendo a Maggi (2003), "provocar transformaciones en la teoría o práctica de la educación" (p. 234), también tendríamos que asumir que los logros anteriores deben convertirse en aliciente para seguir buscando impactar, en niveles cada vez más amplios y complejos, los escenarios estatales o nacionales.

#### Retos y agenda pendiente

Entre los retos y asuntos pendientes del campo destacan los siguientes:

- Lograr que el crecimiento experimentado en el campo se refleje con la contundencia deseada, tanto en la cantidad como en la calidad, en los productos de investigación. La impresión general al analizar la producción de la primera década del siglo es que un importante porcentaje de los trabajos de investigación realizados en el campo no alcanza aún los estándares de calidad pronosticados según da Silva y Gilbón (1995) y que los avances no han sido los esperados.
- Lograr que los trabajos de investigación, especialmente los elaborados para cumplir con requisitos de titulación de maestría o de doctorado, sean publicados en revistas de circulación nacional o internacional.
- Descentralizar la producción: la mayor parte de la producción nacional en el campo se genera en instituciones de gran tamaño ubicadas en el centro del país.
- Diversificar los focos de atención de las investigaciones, más allá de los centrados en alumno o docente, a fin de abarcar a todos los sujetos que participan en el escenario educativo: otras lenguas y culturas, no únicamente el inglés y la cultura anglosajona, y otros niveles educativos, especialmente el de educación básica, no sólo el de educación superior.
- Impulsar programas de formación de profesores orientados a la enseñanza de niños, a fin de poder atender la creciente demanda en el nivel de educación básica, y de programas de maestría y doctorado que contribuyan a incrementar el interés por la formación en investigación en el campo.



- Generar políticas, lineamientos y estrategias que posibiliten el mejoramiento de las condiciones laborales de los académicos (apoyos, fondo y estímulos económicos, descargas, acceso a bases de datos internacionales, entre otros) a fin de ellos cuenten con las condiciones mínimas necesarias para realizarla labor de investigación.
- Abrir nuevos espacios para publicar trabajos. Como mostramos anteriormente, si bien el número de publicaciones en el campo ha crecido en comparación con la década de los 1980, las existentes no son especializadas en investigación y ninguna específica del campo de las lenguas extranjeras está en el índice de revistas certificadas por Conacyt. Este es un reto no solo del campo de las investigaciones en lenguas extranjeras en particular, sino de la investigación educativa en general, donde según Colina (2011) "a quien no investiga en el área de las matemáticas y en educación superior sólo le quedan tres revistas certificadas por el Conacyt para publicar. Si a esto se añade que la dificultad para encontrar espacios en un corto plazo en algunas de ellas es muy frecuente, entonces la publicación de artículos en revistas especializadas, arbitradas y de amplia difusión se convierte en otra especie de habilidad que el investigador debe desarrollar" (p. 26).
- Fortalecer las asociaciones de profesores de lenguas extranjeras y sus espacios de reunión y difusión (tales como congresos, foros, y publicaciones) para que éstas a su vez puedan dar un apoyo firme y decidido al quehacer investigativo.
- Reforzar las redes y cuerpos académicos, impulsar la creación de otros nuevos, y evitar la desaparición de los existentes.
- Realizar estudios que vayan más allá de la mera descripción y que utilicen enfoques metodológicos más complejos y sólidos.
- Dar continuidad a los proyectos de investigación para que se lleguen a conformar verdaderas líneas de investigación.
- Impulsar la realización de un mayor número de investigaciones colegiadas o en redes, especialmente desde perspectivas multi o interdisciplinarias.
- Incentivar el interés por hacer investigación en los estudiantes de las licenciaturas y posgrados especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Lograr que un mayor número de investigadores del campo se ubiquen en los sistemas estatales o nacionales de investigación, a fin de incrementar la visibilidad y calidad de las producciones generadas en el campo.
- Conseguir que los proyectos de investigación participen de las bolsas de

financiamiento otorgadas por fuentes externas, tales como Conacyt y las agencias internacionales.

#### Prospectiva

Si bien es mucho lo que falta por conocer y hacer, y múltiples y complejos los retos y problemas a enfrentar, existen también diversas señales de que el campo experimentará un crecimiento más vigoroso en la próxima década, entre las que destacan las ya mencionadas en apartados anteriores que aquí resumimos nuevamente: el crecimiento relativo de licenciaturas, posgrados, y asociaciones profesionales relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras; el incremento de personal académico con posgrados en las instituciones que imparten programas acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras; el incipiente ingreso de investigadores del área a los círculos de élite de la investigación mexicana, como son el SNI y los sistemas estatales de investigadores; la ampliación de los referentes teóricos e instrumentales para el estudio de la enseñanza de las lenguas extranjeras con la incorporación de aportes provenientes de otros campos, además del de la lingüística aplicada, producto en gran medida de la influencia recibida en los estudios de posgrado realizados por los académicos del área; la paulatina descentralización del campo gracias al surgimiento de proyectos e investigadores en instituciones no ubicadas en el centro del país y/o de tamaño modesto o pequeño; la invitación a pocos investigadores del área quienes han participado en proyectos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras, como es el caso del grupo de investigadores de la BUAP y de la UNAM en el proyecto para la creación del plan de estudios para la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México; el crecimiento del número de cuerpos académicos en el campo; las iniciativas existentes en diversas partes del país para la creación de nuevos posgrados; el proyecto impulsado por la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE) para la apertura de una maestría interinstitucional; la existencia de al menos dos redes de cuerpos académicos en el campo (RECALE y RILE); la creciente pluralidad e interdisciplinariedad en el campo; el surgimiento de algunos proyectos colectivos de investigación como el realizado respecto a las investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras descritos en este capítulo; la (re)incorporación de cada vez más profesores con grado de doctorado a las universidades; el surgimiento de

grupos que podrían posteriormente constituirse en comunidades especializadas en ciertos temas y líneas de investigación; el crecimiento del número de eventos especializados en investigaciones acerca de lenguas extranjeras y los espacios para la presentación de trabajos relacionados con la investigación en el campo dentro de algunos congresos del área, como son los organizados anualmente por el FEULE y por MEXTESOL, donde se han incluido en la categoría de conferencias magistrales, trabajos de investigación.

Con base en las señales anteriores y en la información recabada, se perfila un campo de investigación que continuará creciendo y consolidándose, toda vez que quienes han concluido sus estudios de doctorado se (re)establezcan y continúen sobre las líneas de investigación iniciadas en sus proyectos doctorales o abran otras nuevas en función de las necesidades y requerimientos institucionales y de su entorno, y en paralelo formen alianzas y construyan proyectos conjuntos con otros investigadores con intereses afines, lo que a su vez, impulsará la creación de nuevas redes y comunidades especializadas que potenciarán la producción en el campo.

#### Conclusiones

Como hemos pretendido demostrar a lo largo de esta parte, el campo de las investigaciones acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras en México es amplio y complejo; con una producción aún mayoritariamente generada en el centro del país y enfocada también en gran medida en un solo idioma (inglés), nivel (educación superior) y sujetos (alumnos y maestros), conformada en un alto porcentaje por trabajos de titulación; con pocas líneas y agentes de investigación consolidados; que utiliza enfoques teóricos de diversos niveles de complejidad, en especial uno donde aparentemente predomina el paradigma cualitativo, pero donde en realidad se emplean herramientas para la recolección de datos más propias de otros paradigmas. Además es un campo con trabajos de calidad desigual que podría ser catalogado, comparado con otros campos científicos o disciplinares de mayor antigüedad y nivel de consolidación, como incipiente, como lo señalaron da Silva y Gilbón hace algunos años (1995), e insuficiente tanto en cantidad como en calidad.

Las causas de lo anterior, como lo hemos tratado de demostrar, son variadas y complejas. Sin embargo, dos parecen de particular importancia: las

relacionadas con los agentes que la realizan y con las condiciones en las cuales se hace investigación. Así, los datos recabados sugieren que la investigación es hecha en contextos institucionales poco favorables, con un bajo nivel de difusión e impacto, y por estudiantes o personal académico de instituciones de educación superior públicas, principalmente de la zona centro del país, que trabajan de manera aislada y discontinua, entre quienes persiste la existencia de un *habitus* predominantemente docente, donde el capital cultural de los agentes del campo respecto de la investigación es aún insuficiente, sin sentido de pertenencia a una comunidad de investigación, en la cual los *ídolos, mitos heroicos y leyendas* que definen un campo aún tienen una base docente y extranjera (Taylor, 1976).

Este campo también refleja los del caso general de la investigación educativa, es decir, está "conformado no sólo por investigaciones multidisciplinarias y multiferenciales, sino también por estudios diversos" (Gutiérrez, 2006: 163), con una tasa de crecimiento relativamente dinámica; abierto y diverso que da cabida a múltiples miradas; que empieza lentamente a descentralizarse; donde empiezan a surgir nuevos temas, agentes y enfoques; y donde se da un creciente interés por hacer investigación o aplicar los productos derivados de ésta.

En suma, detectamos un campo que, si bien le queda un largo camino por recorrer, también ha experimentado una evolución significativa en las últimas dos décadas lo cual permite suponer que mantendrá un crecimiento sostenido en las siguientes. Aún cuando los cambios que se requieren para mantener dicho crecimiento parecen ir más allá de los que planteaban las autoras del primer estado del conocimiento ("creación de programas de posgrado que formen investigadores"), dicho paso sigue siendo necesario, acompañado de acciones que atiendan las otras causas que han dificultado su consolidación, tales como las relacionadas con las precarias condiciones institucionales y laborales de quienes realizan investigación en el campo (en especial las asociadas con nombramientos, descargas y apoyos); el bajo número de investigadores con grados doctorales; la falta de continuidad en los estudios para conformar verdaderas líneas de investigación; la escasez de trabajos colegiados de los investigadores; el limitado número de espacios editoriales para publicar trabajos de investigación; y el predominio de una visión practicista (centrada en la búsqueda de recetas) sobre una reflexiva, que realmente busque generar conocimiento.

De igual importancia es el recordatorio de que en la conformación de una disciplina también juega un papel decisivo el proceso de socialización y el trabajo desempeñado en la universidad, lo cual nos conduce a pensar en la influencia

determinante que tiene para el profesor y para el estudiante, futuro miembro de la tribu, la importancia y apoyo que cada institución otorgue a la investigación. Esta situación se encuentra también mediada por la presión que las políticas públicas ejercen sobre el profesor para que haga investigación, que generalmente no es proporcional al apoyo brindado para cumplir con esa exigencia. No obstante, creemos que, como lo considera Becher (1989), si bien el campo de las lenguas en México tiene una estructura tradicionalmente docente, la acción de sus agentes, si así lo desean, permitirá (re)construirlo para darle el lugar necesario a la investigación a mediano y largo plazo.

La solución no es ni sencilla ni rápida; demanda cambios, tanto a nivel de políticas nacionales como a nivel institucional, gremial y personal, los cuales se precisa realizar. Existen sin embargo señales e indicadores que sugieren que algunos de esos cambios ya se producen y que en la próxima década el campo estará en condiciones de experimentar un crecimiento más acelerado y firme del que ha tenido hasta el momento. Esperamos que este trabajo contribuya a lograr tan necesario crecimiento y que la lectura crítica del mismo, motive a dar solución a las problemáticas señaladas y a generar más y mejores investigaciones.

#### Referencias Bibliográficas

- Albornoz, O. (1996). "La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y el Caribe" en *Educación Superior Siglo XXI*, Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-CRESALC y Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, ciudad de La Habana, 18-22 de noviembre de 1996. En línea: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL000529.pdf> (consultado el 13 septiembre, 2013).
- Amador, R. (2003). "Descripción del proceso de investigación" en M. Rueda (ed. de serie) & A. D. López y Mota (ed. de vol.), *La investigación educativa en México 1992-2002*, vol. 7(2). *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*, pp. 189-194. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- ANUIES (2007). *Catálogo de Posgrado en Universidades e Instituciones Tecnológicas 2006*. ANUIES, México. En línea: [http://www.anui.es.mx/servicios/catalogo\\_nvo/catalogo\\_version\\_final\\_2006.pdf](http://www.anui.es.mx/servicios/catalogo_nvo/catalogo_version_final_2006.pdf). (consultado el 13 septiembre, 2013).
- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos, la indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Gedisa, España.
- Bourdieu, P. (1999). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press, UK.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva* (Trad. H. Leveque). Grijalbo, México.
- Chasán, M., Rall, D., & Valdez, J. (1997). "Las tesis de maestría en lingüística aplicada, 1983-1997", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 15(25), pp.125 - 172. México.
- Colina, A. y Osorio, R. (2003) "Los agentes de la investigación educativa en México", (de Weiss, E. (2003) *El Campo de la Investigación Educativa*, E. Weiss, pp.97-120. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Colina, A. (2008). "Abriendo puertas y saliendo obstáculos: la construcción de la identidad del investigador en educación en México" en *Sinéctica*, núm. 31. En línea: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN31Articulo002> (consultado el 13 septiembre, 2013).
- Colina, E. A. (2011). "El crecimiento del campo de la investigación educativa en México: un análisis a través de sus agentes" en *Perfiles Educativos*, vol. xxxiii, núm. 132, pp.10-28. INSUB-UNAM. En línea: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200002) (consultado el 13 de septiembre, 2013).
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003). *La investigación educativa en México: usos y coordinación*, vol.8, núm. 19, pp. 847-898. En línea: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmie/v08n019scG00n01es.pdf> (consultado el 13 septiembre, 2013).
- Da Silva, H., & Gilbón, D. M. (1993). "Procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras" en E. Matute, S. Camean, G. E. Bernal, H. Da Silva, A. E. Eguinoa, D. M. Gilbón, D. Jackson-Maldonado, A. Pellicer, S. Rojas-Drummond, J. Suro & S. Vernon (Eds.), *Lenguaje, Lecto-Escritura y Lenguas Extranjeras: Estados de conocimiento*, cuaderno 9, pp.26-29. México.
- Díaz Barriga, A. (2001). "La investigación en educación: su conformación y retos", en *La sociedad mexicana frente al tercer milenio*, vol. II, pp. 13-42. Miguel Ángel Porrúa-UNAM-CESU, México.
- Durand, J.P. (2012). *Factores asociados al éxito de los grupos de investigación en la Universidad de Sonora: tres estudios de casos* (tesis de doctorado inédita). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN, México.
- Encinas, F., & Bussestieners, P. (2003). "BLT in higher education in Mexico: Developing professionally", ponencia presentada en *Qualitative Research Conference*, British Council, México.

- Galán, M.I. (1995). "Estudios sobre la investigación educativa" en (S. Quintanilla, coord.), *Teoría, campo e historia de la educación* pp. 111-123. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- Gilbón, D. M., & Gómez, M. E. (1996). "Desarrollo de los centros de lenguas en las instituciones de educación superior de México: Una primera aproximación a su estudio" en D. M. Gilbón & M. E. Gómez (eds.), *Antología del 8º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*, pp. 231-258. UNAM. México.
- Gutiérrez, A. (1997). *Bourdieu y las prácticas sociales* (2a. ed.). Universidad de Córdoba, Argentina.
- Gutiérrez, N. (2006) Comunidades especializadas en investigación educativa en México. *Cultura y Representaciones Sociales*, año 1, núm. 1, septiembre 2006, pp.163-176. En línea: <http://www.culturays.org.mx/revista/num1/gutierrez.pdf> (consultado 13/09/2013).
- Ibarrola, M. (2003). "Reflexiones sobre una propuesta integral para conocer la investigación nacional", en Weiss, E. (2003). *El Campo de la Investigación Educativa*. pp. 673-696. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Imbernon Muñoz, F. (2012). "La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga?" *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, V.14(2), pp.1-9. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html> (consultado el 13 de septiembre, 2013).
- Latapí, P. (1997). "Reflexiones acerca del éxito de la investigación educativa" en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 7(4), pp. 59-68. México.
- López y Mota, A. D. (coord.) (2003). *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*, vol. II. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- Maggi, R. (2003). "Usos e impacto de la investigación educativa" en Weiss, E. (2003) *El Campo de la Investigación Educativa*, pp. 193-236. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- McLean, L. (1978). "Research in Applied Linguistics in Mexico" en C. Holcombe (ed.), *English Teaching in Mexico*, pp. 186-226. Instituto Mexicano-Norteamericano de Relaciones Culturales A.C. México.
- Méndez Pardo, A. (2008). *Paradigmas en la Enseñanza de Lenguas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. México.
- OCDE (2003). "Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo. Reporte de los examinadores sobre México" en *Nuevos Retos para la Investigación Educativa*. OCDE. México.

- Ramírez-Romero, José Luis. (coord.) (2007) *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. Plaza y Valdés-UNISON-UABC-UNACH-UQROO-UAT-UCOL-UDAL. México.
- Ramírez-Romero, J.L. (coord.) (2010) *Las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en México: una segunda mirada*. Cengage Learning -Universidad de Sonora-Universidad Autónoma de Hidalgo-Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Ramírez-Romero, J.L.; Reyes, R. y Cota, S. (2010). "Rasgos, agentes, condiciones e impacto de la investigación educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras en México", en: Ramírez-Romero, J.L. (coord.) en *Las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en México: una segunda mirada*. pp. 247-284. Cengage Learning-Universidad de Sonora-Universidad Autónoma de Hidalgo-Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Ramírez-Romero, J.L. (coord.) (2013) *Una década de trabajo: Las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en México*. Pearson-Universidad de Sonora-UNAM-Universidad de Colima. México.
- Ramírez, R. y Weiss, E. (2004) Los investigadores educativos en México: una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 501-513. Disponible En línea: [http://mail.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_54/nr\\_604/a\\_8241/8241.pdf](http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_604/a_8241/8241.pdf). (consultado el 13 de septiembre, 2013).
- Rueda, M. (coord.) (1993). "Procesos de enseñanza y prácticas escolares", cuaderno número 6, serie La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. estados del conocimiento. II Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Sánchez, R. A. (2007). "La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1), En línea: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html> (consultado el 13 de septiembre, 2013).
- Sayer, P. (2012). "English in public primaries: The successes, challenges, and future of the primary", conferencia magistral en *Foro Internacional de Especialistas en la Enseñanza de Lenguas (FINEL)*, 2012, abril 2012. Universidad de Colima. México.
- Taboada, E. (2003). "Introducción" en M. Rueda (ed. serie) & A. D. López y Mota (ed.) *La investigación educativa en México 1992-2002, vol.7 (2). Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: Procesos de enseñanza y aprendizaje*, pp. 37-42. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

- Taylor, P.J. (1976). "An Interpretation of the Quantification Debate in British Geography". *Transactions of the Institute of British Geographers* N.S., 1, pp.129-142. EUA.
- Varghese, Manka M. (2008). "Language Teacher Research Methods" en K. A. King and N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>nd</sup> ed., vol. 10, Research Methods in Language and Education, pp. 287-297. Springer Science&Business Media LLC. EUA.
- Weiss, E. y Gutiérrez, N. (2003). "Comunicación de la investigación educativa" en: Weiss, E. (2003) *El Campo de la Investigación Educativa*, pp.169-192, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- Weiss, E. y Maggi, R. (1997) *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.





Los estados del conocimiento son uno de los productos más relevantes generados por los investigadores de la educación en México. Cada 10 años centenares de estudiosos agrupados en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se organizan para hacer una exhaustiva recuperación y sistematización de lo generado en el país durante la última década. En esta ocasión, el COMIE y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se unieron para editar el resultado de ese esfuerzo de síntesis y análisis, organizado en áreas de interés de los investigadores con obra publicada y reconocimiento en el campo.

*Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México (2002-2011): matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras* presenta -con base en el análisis de más de 1500 trabajos- el estado del conocimiento y las dinámicas de la investigación en cuatro áreas independientes, aunque también con similitudes en sus intereses y metodologías. Una afinidad evidente es que todas tienen como preocupación última los procesos educativos formales -aunque no se limitan sólo a éstos-, y por lo tanto refieren cuestiones vinculadas con la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionales y el conocimiento escolar.

Mientras matemáticas y ciencias naturales toman el triángulo didáctico para organizar los resultados de la investigación, y lenguas extranjeras se refiere llanamente a procesos escolares, los acercamientos al estudio del lenguaje consideran muy diversos espacios, contextos y actores que han obligado a otro tipo de organización de la información.

El texto muestra también el avance de ciertos enfoques de indagación (por ejemplo el socio-cultural o los basados en grandes muestras) y cómo las tecnologías de la información impactan los procesos de aprendizaje y, con ello, a la investigación realizada en el periodo, especialmente en el caso de matemáticas. Los aportes de la investigación en estas cuatro áreas son de distinto alcance e índole, pero en todas se señalan dificultades para conocer el impacto que aquélla ha tenido sobre los procesos educativos que son su interés último.



ISBN ANUIES 978-607-451-088-1  
ISBN COMIE 978-607-7923-20-6



Colección Estados  
del Conocimiento

