

ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LOS
PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS
EN MÉXICO (2000-2011)¹²

Coordinador:
José Luis Ramírez-Romero

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

Colaboradores:
Georgina Aguilar González, Vicky Ariza Pinzón, Efraín Dávila Ibarra.

INTRODUCCIÓN

En el 2011, en respuesta a una convocatoria del COMIE para la elaboración de los estados del conocimiento sobre la investigación educativa generada en nuestro país en el período comprendido entre los años 2002-2011, y teniendo como antecedentes esfuerzos realizados anteriormente (que se describen en el siguiente apartado), el coordinador de este capítulo invitó a colegas que habían participado en dichos esfuerzos y a otros ubicados en entidades federativas no cubiertas en ellos, a elaborar de manera conjunta el estado del conocimiento de las investigaciones realizadas en México en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras para el período 2002-2011. La convocatoria fue respondida originalmente por académicos de 23 estados, pero pese a nuestra insistencia e interés por documentar lo más

¹ En: Alicia Ávila, Alma Carrasco Altamirano, Alma Adrianna Gómez Galindo, María Teresa Guerra Ramos, Guadalupe López Bonilla y José Luis Ramírez Romero (Coordinadores). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México (2002-2011): matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras*. México: COMIE. Pp. 297-341.

² En este capítulo se retoman (con modificaciones y actualizaciones) partes de Ramírez (en prensa y 2010).

extensamente posible la situación y evolución del campo a nivel nacional, solo concluyeron sus reportes 46 investigadores adscritos a 15 instituciones de educación superior³, quienes en conjunto recolectaron y analizaron la información relacionada con el campo publicada o presentada entre el 2000 y el 2011⁴ en 16⁵ de los 32 estados de la República Mexicana.

En el presente capítulo se describen los antecedentes del proyecto, abordando de manera tangencial los factores que han incidido en la conformación del campo de las Lenguas Extranjeras y de su investigación; se explicita el enfoque 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; y finalmente, en el último apartado, se analiza el estado actual de la investigación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en México y se formulan algunas tendencias, perspectivas y recomendaciones.

ANTECEDENTES

Como ya hemos sostenido en otros trabajos (Ramírez:2007) con la apertura a mediados de los 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 2007, 2011), una considerable cantidad de centros o departamentos de lenguas tradicionalmente sólo centrados en la docencia, iniciaron también proyectos de investigación. Así, conforme el campo fue creciendo y consolidándose por la influencia de los factores anteriores, la investigación realizada en el mismo fue también creciendo en cantidad y calidad, aunque no en igual ritmo.

Los intentos por dar cuenta de lo que se estaba investigando fueron de igual manera creciendo, aunque en ritmos mucho menores, de manera tal que la recopilación, sistematización y análisis de la producción investigativa generada en el campo fue objeto de varias aproximaciones, entre las que destacan los trabajos de McLean (1978) sobre 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) sobre el

³ 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, Universidad Nacional Autónoma de México.

⁴ Si bien en la convocatoria del COMIE se solicitaba cubrir únicamente el período 2002-2011 el equipo decidió ampliar dicho período a los años 2000-2011 a fin de abarcar toda la primera década del siglo XXI, dado que en los estados del conocimiento de la década anterior organizados por el COMIE, el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras no había sido incluido.

⁵ Aguascalientes, Baja California, Colima, Distrito Federal, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Sonora, Tamaulipas, Veracruz, y Zacatecas.

desarrollo de los centros de lenguas en las instituciones de educación superior mexicanas; el de Chasán, Rall, y Valdéz (1997) sobre las tesis de maestría en lingüística aplicada; y el de Encinas y Busseniers (2003) sobre 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 cubriendo períodos temporales más breves, aunque de mayor cobertura geográfica: en el 2006, 37 investigadores (16 investigadores principales y 21 colaboradores)⁶ adscritos a 11 instituciones de educación superior⁷, iniciamos la elaboración de los estados del conocimiento de las investigaciones en LEX realizadas en México del 2000 al 2005 en 15 estados del país⁸, adaptando el modelo y los instrumentos utilizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (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: 2007). Años más tarde, a raíz de la publicación del libro anterior y de las presentaciones que del mismo realizamos en diversos foros, colegas de otros estados no incluidos en él, mostraron su interés por hacer un trabajo similar en sus estados. Surgió así una segunda fase, la cual fue realizada entre el 2007 y el 2008 con la participación de 27 investigadores y 6 colaboradores⁹ de 10 IES¹⁰, quienes analizaron datos del período 2000-

⁶ Investigadores principales: Fátima Encinas, José Miguel Rodríguez, José Manuel González, Liliana Villalobos, Adriana Ayala, Iraís 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 Montaña, Paula Busseniers.

Colaboradores: María G. Blanco, Rocío Soriano, Luís 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 Ocotlán, Carlos R. García Contreras, Karla Sánchez Domínguez, Elizabeth Ruiz Esparza, Sofía Cota Grijalva, Karla Cadena Moreno, Carolina Aguilar Montaña, Adriana Araiza Q.

⁷ 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 de Tlaxcala, Universidad Veracruzana, y Universidad de Zacatecas.

⁸ Baja California (Norte y Sur), Campeche, Colima, Chiapas, Jalisco, Puebla, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán, y Zacatecas.

⁹ 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 Gloggner, Griselda Murrieta Loyo. Colaboradores: Patricia Langford de la Rosa; Andrea Martín, B. Sánchez, Elvia Baca, Cepayuitl Estrada, y Rita Ruvalcaba.

¹⁰ Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de

2007 provenientes de 11 estados.¹¹ 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: 2010)¹².

En total, entre ambas investigaciones, se cubrieron 26 estados de la república. Sin embargo, al concluir el segundo libro, nos dimos cuenta que en muchos de los estados la situación del campo en la segunda parte de la década podría ser muy diferente a la de la primera, especialmente por la alta tasa de profesores que recién concluían sus estudios de posgrado y que debían elaborar 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, razón por la cual era necesario actualizar la información disponible. Considerábamos además que era necesario tener una mirada en términos temporales más amplia que nos permitiese dar cuenta de la evolución del campo, y la mejor manera de lograrlo era abarcando la producción de la década que recién concluía.

En el contexto anterior, a finales del 2010 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 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 describe 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 en la sección anterior, el trabajo tuvo como propósito central elaborar un estado del conocimiento sobre las investigaciones realizadas en México del 2000 al 2011 sobre o relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, entendiéndose por “estado del conocimiento” al “análisis sistemático y la valoración generada en torno a un campo de investigación durante un período determinado” (López y Mota: 2003: 25).

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:

1. Para conformar los equipos de trabajo

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

¹¹ Aguascalientes, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Querétaro, y la zona metropolitana que abarca el Distrito Federal y el Estado de México.

¹² Paralelo a esta investigación, otra investigadora (Méndez: 2008), independiente de nuestro equipo de colaboradores, documentó y analizó las investigaciones realizadas en Chiapas, Guerrero y Oaxaca, pero sólo tuvimos acceso a la portada e índice de su libro.

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

2. Para delimitar la cobertura geográfica

La cobertura geográfica fue definida por cada equipo de trabajo, sobre todo en función del tamaño de las áreas, departamentos o programas de enseñanza relacionados con las lenguas extranjeras existentes en su región; la antigüedad de dichas instancias; y el número de profesores, estudiantes, y egresados de tales áreas. 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 a sus respectivas instituciones¹³. Otros equipos, sobre todo los ubicados en regiones con instituciones de menor tamaño, antigüedad, personal y cobertura, intentaron una cobertura estatal, como fueron los de Sonora, Zacatecas, y Tamaulipas. Finalmente, un equipo (el de la Zona Metropolitana) abarcó a dos entidades federativas (Distrito Federal y Estado de México) centrándose sobre todo en las instituciones de mayor tamaño.

3. Para localizar los datos

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 sobre reportes de investigación, artículos, libros, tesis de posgrado elaborados por ellos o por personal o estudiantes de sus instituciones, relacionados con el tema de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que cumpliesen con los criterios generales que más adelante se enlistan.

Con base en las sugerencias generales anteriores, cada equipo institucional definió las estrategias particulares que seguirían. En general se utilizaron cinco grandes estrategias. Una fue la visita a las instituciones o dependencias donde se suponía podría existir información para hacer entrevistas a informantes clave, solicitar información y/o buscarla en las bibliotecas. Otra fue la de solicitar la información vía correo (ordinario y electrónico) o vía telefónica a funcionarios, bibliotecarios o informantes clave. Una tercera fue rastrear información vía *internet*, sobre todo entrando a las páginas electrónicas de las universidades y revisando la información disponible sobre proyectos en curso, publicaciones electrónicas y en algunos casos bases de datos de las bibliotecas. Una cuarta fue la revisión de memorias de eventos y/o bases de datos tanto nacionales como regionales relacionadas con investigación educativa o enseñanza de lenguas. Una última, fue una combinación de las anteriores.

¹³ 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.

4. Para seleccionar los datos

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 tipos: temáticos, 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 trabajos que abordasen la enseñanza o el aprendizaje de las lenguas extranjeras¹⁴, excluyéndose aquellos relacionados con otras temáticas asociadas al lenguaje como son los estudios de las lenguas en general, o sobre las lenguas indígenas.

Los geográficos tenían que ver con el sitio donde fue levantada la información: se incluyeron sólo trabajos realizados en y sobre 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.

El criterio “por tipo de objetivos” hizo alusión a la intencionalidad de los trabajos que se incluirían, esto es, a lo que los trabajos pretendían reportar o analizar, tales como resultados de investigación, experiencias, propuestas educativas o de innovación, o reflexiones. Originalmente se decidió incluir sólo trabajos que reportasen resultados de investigación aunque posteriormente se decidió también incluir propuestas, siempre y cuando éstas contuvieran como mínimo algún componente investigativo, como diagnóstico o datos relacionados con su puesta en práctica, marco teórico y la propuesta de desarrollo o de innovación. Por productos de investigación se entendió aquellos trabajos que aportaran conocimiento nuevo sobre 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 a seleccionar contuviesen todos o la mayoría de los siguientes elementos: tema, problema, objetivo o hipótesis de investigación o de innovación; marco referencial o revisión bibliográfica; metodología; datos y/o resultados. Es importante señalar, sin embargo, que cada equipo institucional finalmente 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 una cantidad (proporcional) mayor de trabajos; en algunos casos se incluyeron ponencias, y en otros no; y 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

¹⁴ Incluyendo al español si se abordaba como lengua extranjera

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 sobre México del 2000 al 2011 sobre o relacionadas con procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y que hubiesen sido publicados o presentados como ponencias, tesis de posgrado, o reportes internos¹⁵.

5. Para recolectar los datos

Para la recolección de los datos se emplearon fichas de registro adaptadas de las utilizadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa en estados del conocimiento anteriores, que permitían registrar los siguientes campos: autores; nombre del estudio; institución de adscripción del investigador(a); 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 fue leído en su versión original (tesis, ponencia, publicación, o reporte) y posteriormente registrado en las fichas.

6. Para concentrar y analizar 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 tanto a nivel institucional y regional, como nacional. Se buscaba adicionalmente 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 primero a nivel institucional o estatal por cada uno de los equipos participantes, y 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.

7. Para la 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, dando lugar a una cierta diversidad de presentaciones.

Muestra empleada

¹⁵ Dichos criterios fueron inspirados en los propuestos en los acuerdos de la reunión organizadas por el COMIE de los coordinadores de los “Estados del Conocimiento 2002-2011” del 10 de marzo de 2011.

Aún y cuando la intención original era incluir trabajos sobre todos los estados de la República Mexicana finalmente sólo se pudo recabar datos de los 16 estados párrafos atrás mencionados, lo cual sigue siendo una muestra interesante pues no sólo representan el 50% del total de entidades federativas a nivel nacional¹⁶, sino que también se localizan en diversas regiones de nuestro país (norte, centro y sur).

En total se revisaron 1549 trabajos, de los cuales únicamente se seleccionaron 703 lo que representa un 45% del total.

Las razones para excluir el 55% de los trabajos restantes fueron principalmente tres: los trabajos no eran investigaciones sino propuestas pedagógicas que no cumplían con los criterios preestablecidos para la selección; eran trabajos de investigación pero tampoco cumplían con los criterios mínimos; y/o no se pudieron localizar o tener acceso a los textos completos.

Condiciones en las cuales se realizó la investigación.

La investigación fue realizada por académico(a)s de universidades públicas, en algunos casos con la ayuda de estudiantes de licenciatura y posgrado 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 especial para la realización del proyecto.

Los principales problemas enfrentados fueron, según los investigadores participantes, el escaso tiempo disponible para la investigación; la dificultad para localizar trabajos que reunieran los requisitos necesarios para ser incluidos en la investigación; la dificultad para localizar a los informantes o a los documentos recomendados por los informantes; la falta de disposición de algunos autores para proporcionar sus trabajos; y 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 publicación de los trabajos. Los problemas anteriores son muy similares a los detectados por otros investigadores al realizar investigaciones de este tipo en México, sobre todo en relación a la escasa sistematización de la información existente que impera en la mayoría de nuestras instituciones (Amador: 2003). En algunos casos, sobre todo 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

¹⁶ Tomando como base de cálculo 31 estados y un Distrito Federal.

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 y otros: 2010, p.224), nos basamos en Bordieu (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 es reconocido y validado 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 moverse, 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 estatales¹⁷. El apartado se divide en tres grandes secciones: una primera donde se describen los trabajos seleccionados y analizados por los equipos estatales; una segunda donde 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 metropolitana¹⁸, tratando de dar cuenta de los siguientes elementos: número de trabajos que se detectaron en el área;

¹⁷ Los reportes estatales completos pueden ser consultados en Ramírez (en prensa).

¹⁸ Por zona metropolitana entenderemos el Distrito Federal y el Estado de México

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.

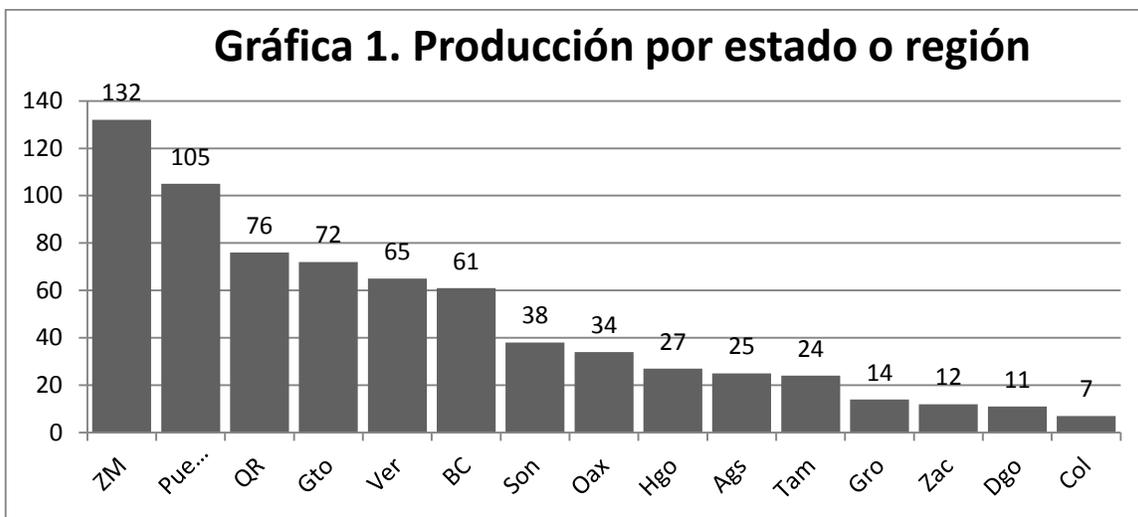
1. Número de trabajos

Como ya se mencionó, en los 16 estados estudiados, se detectaron un total de 1549 trabajos, de los cuales se seleccionaron 703 (45%) por reunir los requisitos estipulados para ser incluidos en este estudio ya mencionados anteriormente.

2. Producción por estados

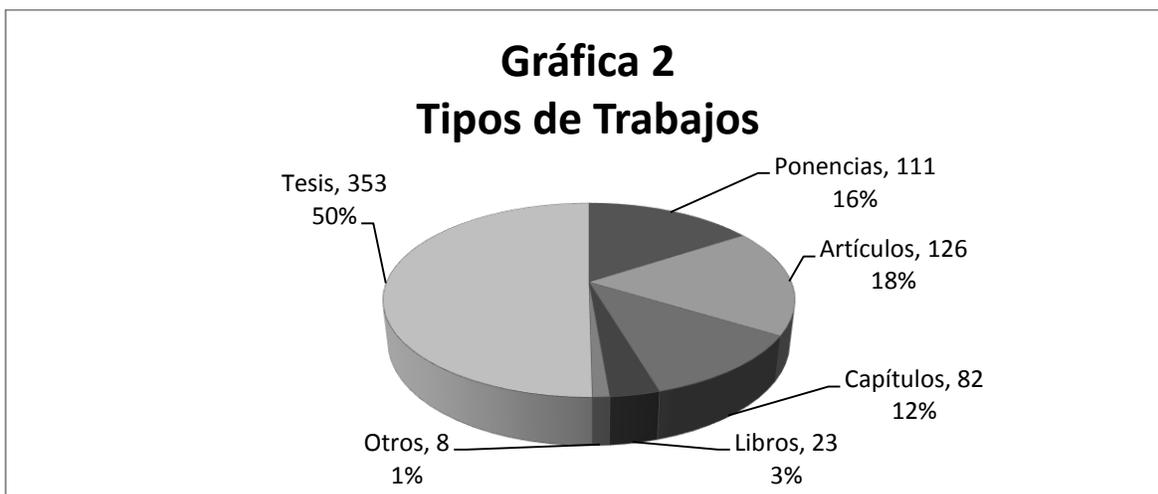
De acuerdo al número de trabajos seleccionados, parecen emerger cuatro grupos de estados: los de alta producción, donde quedarían ubicados los estados con una producción de más de 100 trabajos, como es el caso únicamente de 2 estados o zonas (la zona metropolitana con 132 trabajos y Puebla con 105); 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 5 y 15 trabajos, como son Guerrero con 14, Zacatecas con 12, Durango con 11, y Colima con 7 (Ver gráfica 1).

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 ahí donde se concentran los recursos y por ser quienes cuentan con más estudiantes y profesores. Destaca sin embargo el hecho de que universidades no localizadas en tal zona y no ubicadas entre las de mayor matrícula, aparezcan con 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.



3. Tipos de trabajos

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



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 es hecha por estudiantes, no por académicos formados para hacer investigación y cuya labor central sea tal tarea. Adicionalmente, el hecho de que los trabajos más numerosos sean las tesis, contribuye también a explicar la razón por la cual quienes cuentan con un mayor volumen de obras sean por regla general las instituciones que tienen mayor número de alumnos en sus posgrados.

4. Trabajos de tesis por niveles educativos

Al desglosar los trabajos de tesis por niveles educativos, encontramos que la gran mayoría de ellos corresponden al nivel de maestría (n= 303, 86%) y los 50 restantes (14%) al de doctorado.

Si unimos este dato al anterior (tipo de trabajos), resultaría entonces razonable suponer que un porcentaje importante de la investigación que se realiza en el campo es realizada por sujetos que carecen de formación altamente especializada para hacer investigación (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 labores. 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 sobre los temas de las mismas (a juzgar por el bajo porcentaje de ponencias y especialmente de artículos especializados en comparación con el porcentaje de tesis), salvo unos cuantos quienes elaboran uno o dos trabajos vinculados a sus tesis.

5. Producción por años

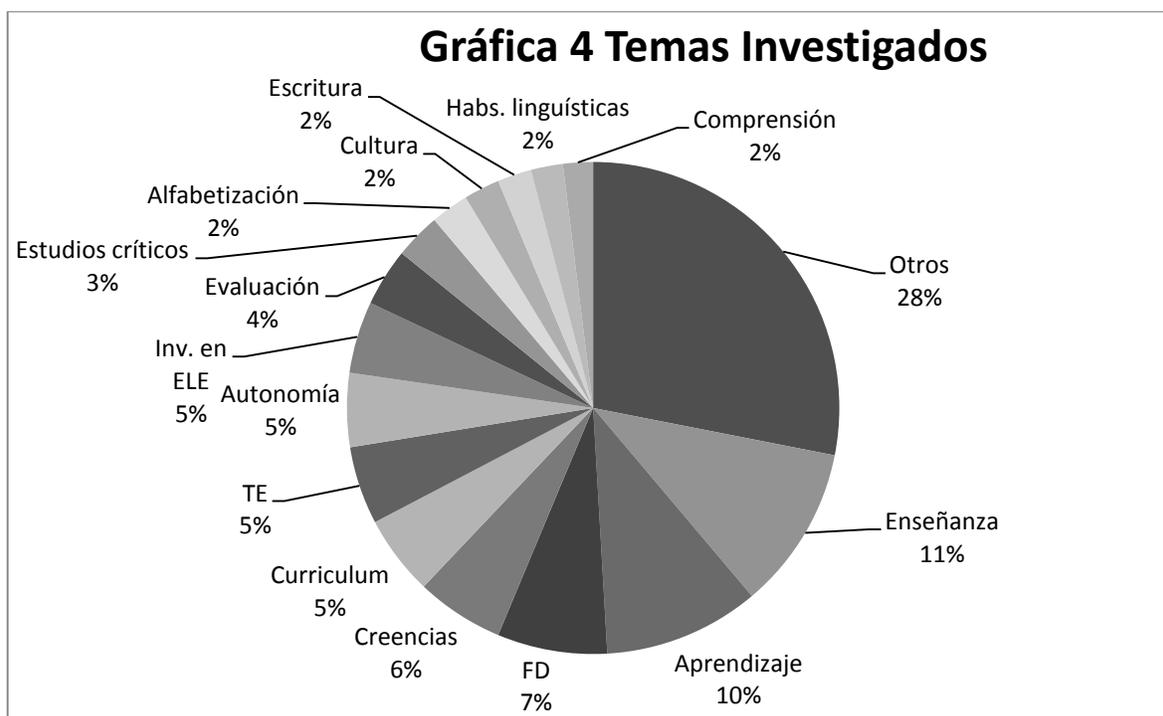
Con excepción de los descensos experimentados durante el 2006 y el 2007, la publicación o presentación de trabajos de investigación en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la última década, ha tenido a partir del 2001, como se aprecia en la gráfica 3, una trayectoria con tendencia relativamente ascendente¹⁹. Lo anterior parece tener su explicación en las políticas implementadas en la mayoría 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 un futuro próximo.



6. Temas de investigación

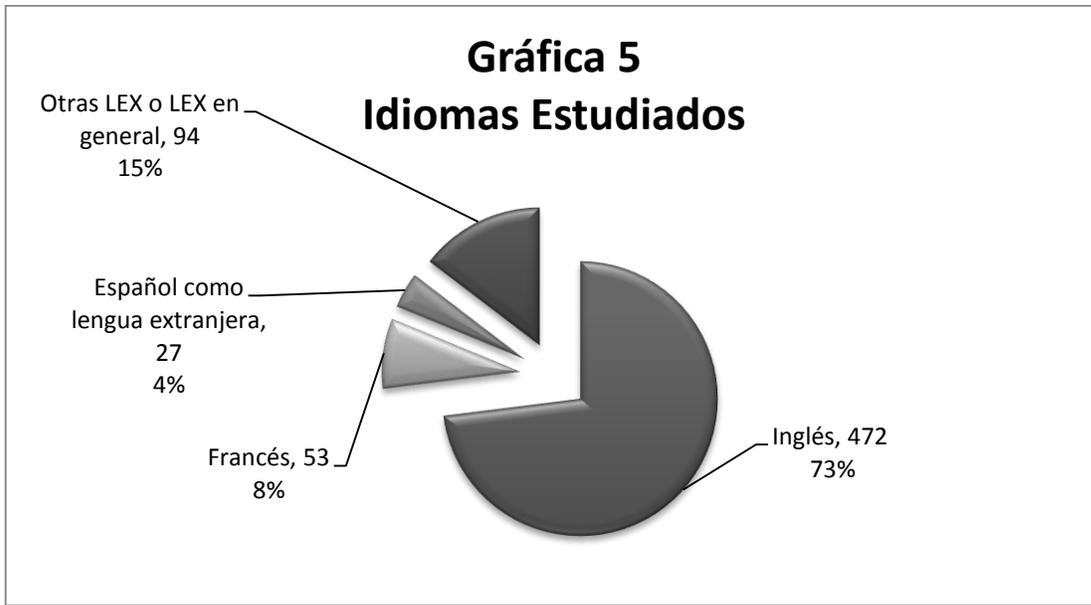
¹⁹ En el 2011 el número de trabajos es menor que en el 2010 lo cual podría deberse a que algunos de los reportes en los cuales nos basamos para elaborar la gráfica no ofrecieron datos del 2011 o bien algunos investigadores cerraron la recolección de datos antes de concluir el año.

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 al 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 *curriculum*, tecnología educativa, e investigaciones en el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras cada una de ellas con un 5% de trabajos. Los temas restantes no son abarcados siquiera por el 5% de trabajos. La variedad temática anterior, como ya hemos mencionado en trabajos previos (Ramírez, 2010) habla por una parte de un campo abierto y diverso que da cabida a múltiples miradas, pero también de uno donde existen pocas líneas de investigación consolidadas.



7. Idiomas estudiados

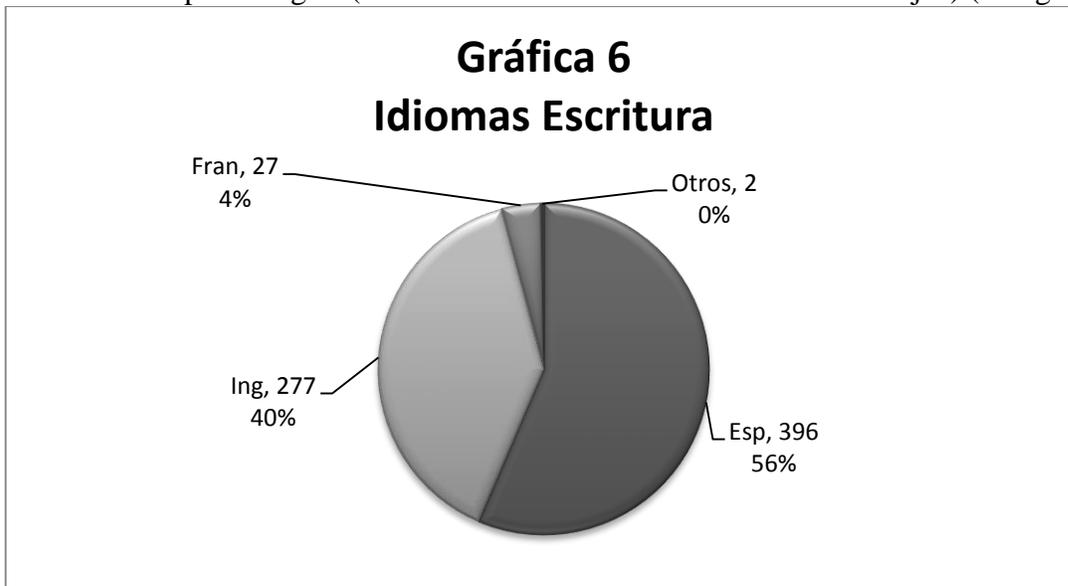
El idioma más estudiado en los trabajos analizados, es el inglés, el cual es objeto de estudio en el 73% de los trabajos, seguido a una distancia considerable por el francés, estudiado en el 8% de los trabajos. El resto de las investigaciones estudia otras lenguas extranjeras (LEX) o bien las lenguas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



Las causas del predominio del inglés como objeto de estudio son múltiples, entre las que destacan el hecho de ser la lengua extranjera más enseñada en México por ser vecinos de dos países cuya lengua materna es el inglés como son 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.

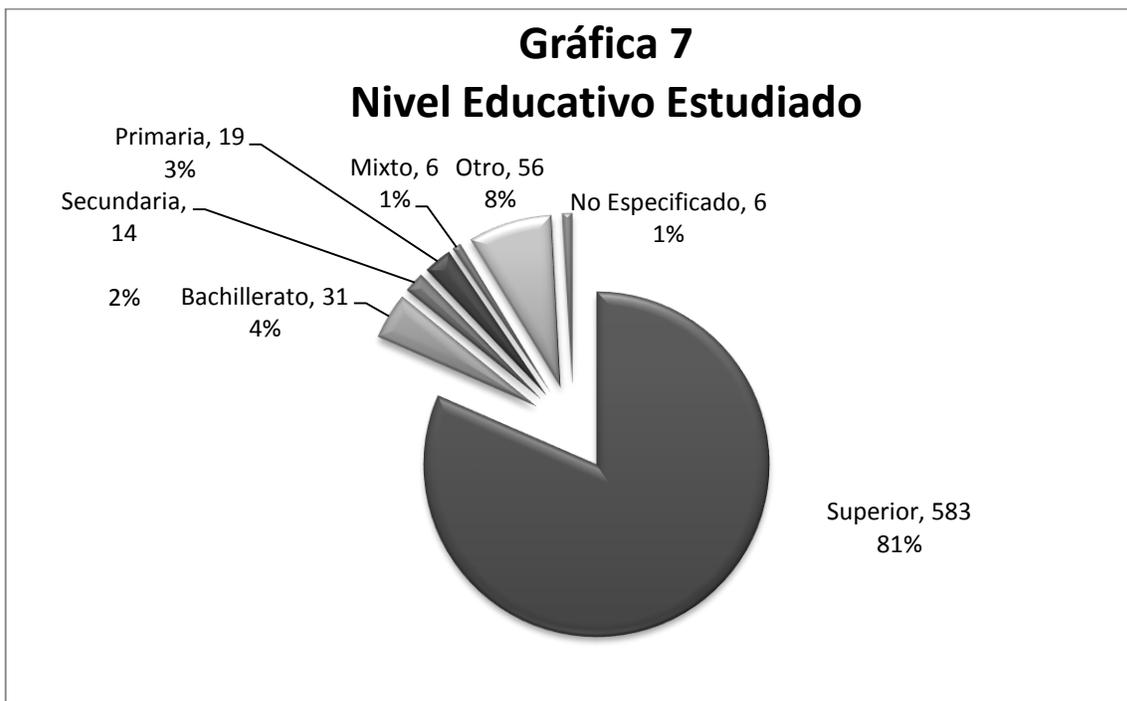
8. Idiomas de escritura de los trabajos

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



9. Niveles educativos estudiados

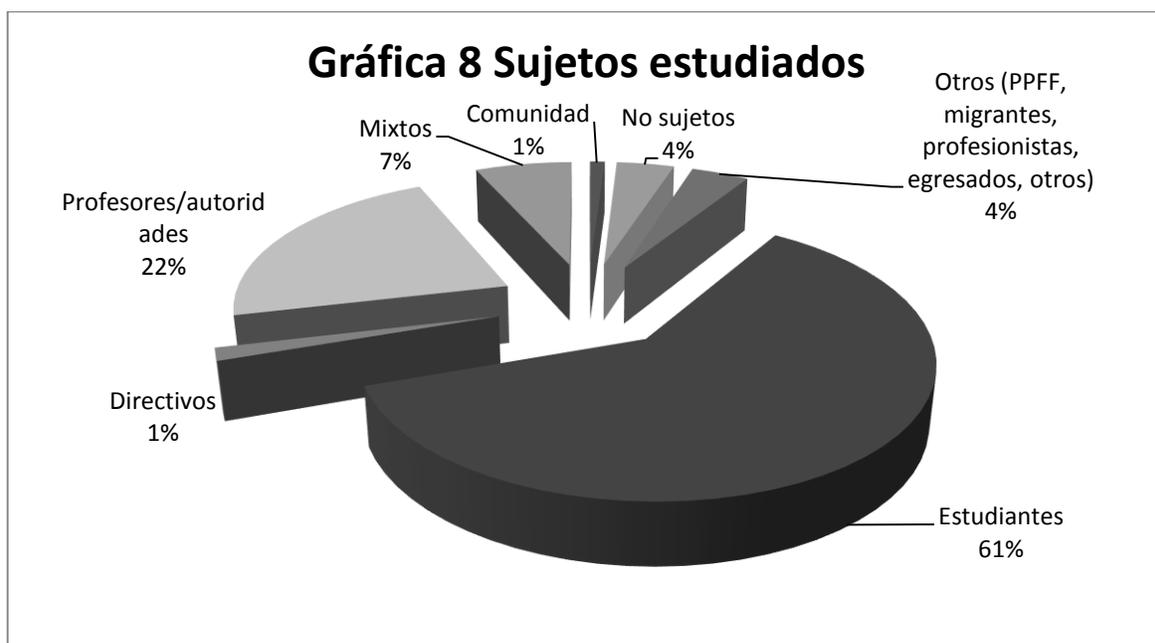
El nivel más ampliamente estudiado en la gran mayoría (81%) de los trabajos de investigación analizados es el de educación superior, porcentaje ubicado por encima del de las investigaciones enfocadas a dicho nivel en el área más general de la investigación educativa en el país, donde según Colina y Osorio (2003) tal porcentaje es del 60%. El resto de los niveles educativos es estudiado por un porcentaje muy bajo de trabajos (Ver 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 tan poca atención a los demás niveles educativos, especialmente aquellos donde existen programas de enseñanza del inglés obligatorios, como es el caso del nivel de educación primaria en un momento como el actual donde se está impulsando la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de dicho nivel a través del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), toda vez que menos del 10% de la investigación detectada en este estudio, aborda temas de investigación que generen información que pueda nutrir la toma de decisiones relacionada con la enseñanza de las lenguas extranjeras en general y del inglés en particular en esos niveles educativos. Surge así la interrogante sobre las fuentes de información en que se están sustentando los tomadores de decisiones para introducir programas y/o hacer cambios a los mismos, diseñar los currículos y materiales escolares, capacitar a los docentes, entre otros muchos asuntos que uno supondría estarían alimentados por los resultados de investigación.



10. Sujetos estudiados

Los sujetos más estudiados son los alumnos, abordados en el 61% de los trabajos, y los profesores, analizados en el 22% de las investigaciones. El resto de los sujetos objeto de las investigaciones son tan poco estudiados que en ninguno de los casos restantes (salvo el de los mixtos) alcanza siquiera a ser abordado por más del 5% de los trabajos (Ver 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 auto-referenciales, esto es, que nos estamos estudiando a nosotros mismos. Llama aquí la atención adicionalmente el hecho de que existan tan pocos estudios sobre administradores y directores y el prácticamente inexistente número de trabajos sobre los padres de familia, pese a la importancia que ambos grupos de sujetos 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 están orientando a atender ciertamente a los estudiantes, pero de nivel básico.



11. Muestras

La gran mayoría de los estudios utiliza muestras de tamaños muy 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 muy útil para quien busca entender contextos o acciones específicas y las actitudes, posturas y/o motivaciones de los participantes en ellas, pero la falta de estudios a escalas mayores dificulta las generalizaciones y la formulación de políticas educativas o estrategias de atención a niveles estatales o nacionales.

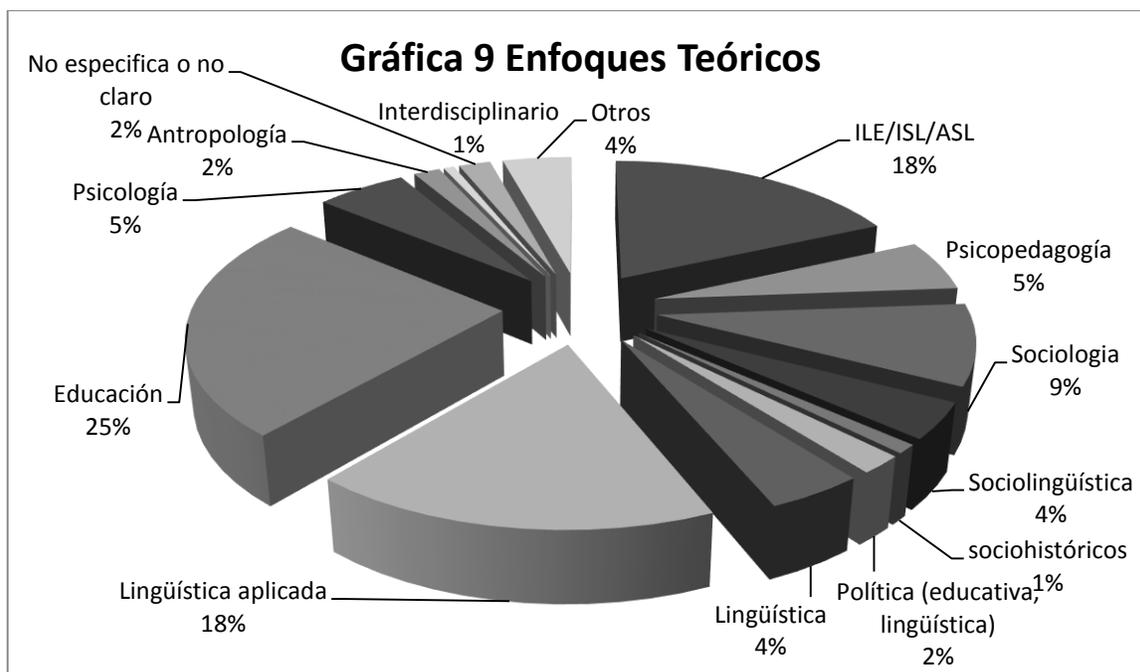
12. Marcos teóricos y enfoques

En cuanto a los marcos teóricos utilizados, la inmensa mayoría (92%) de los trabajos revisados presentan marcos teóricos, aunque los niveles de complejidad son muy diversos, oscilando 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 que los trabajos de investigación cuenten con una sólida fundamentación teórica.

Los enfoques en que están sustentados los trabajos de investigación analizados²⁰ son diversos, aunque destacan los que se enmarcan dentro del campo de la pedagogía (utilizado en el 25% de los trabajos), la lingüística aplicada (18% de los trabajos), 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% de los trabajos), la psicología (5%) y la psicopedagogía (5%). El 13 % de los trabajos se sustentan en la lingüística general, la antropología o emplean enfoques socio-históricos, socio-lingüísticos, o de política educativa o lingüística; un 2% no especifica o no resulta claro en qué se sustenta; y el 4% restante se sustenta en otros enfoques teóricos (Ver gráfica 9).

Los datos anteriores sugieren la emergencia de nuevos enfoques desde donde se hace investigación en el campo, especialmente los pedagógicos y los de otras ciencias sociales, lo cual parcialmente tiene su explicación en 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.

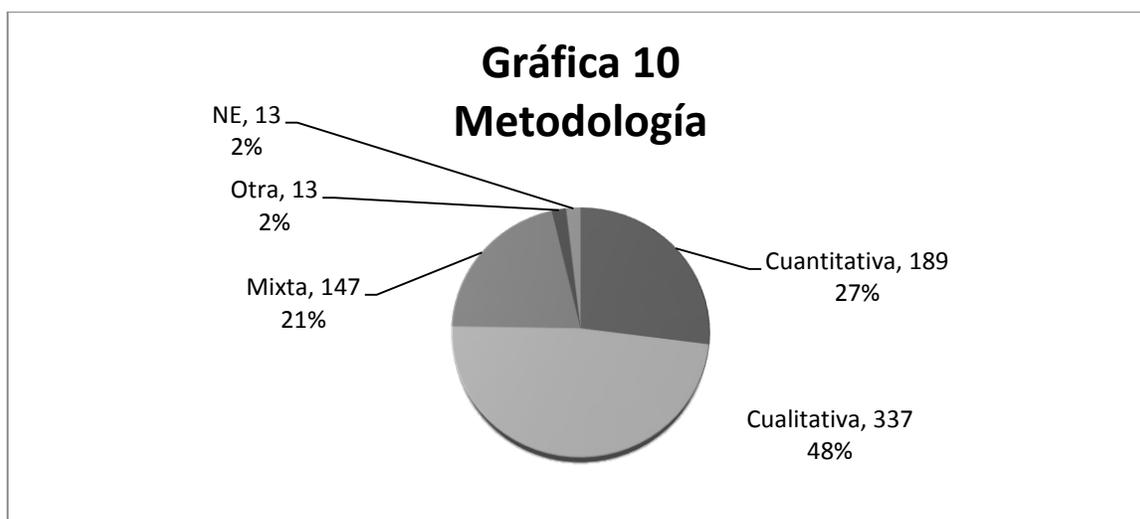


13. Paradigmas de investigación

²⁰ Es importante señalar que únicamente los reportes de los estados de Quintana Roo, Tamaulipas, 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 paradigmas de investigación más empleados en los trabajos analizados fueron el cualitativo, empleado en el 48% de los estudios; el cuantitativo, reportado en el 27% de los estudios; y el mixto, utilizado en el 21% de los estudios. Los trabajos restantes no especificaron el paradigma empleado o utilizaron otros (Ver gráfica 10).

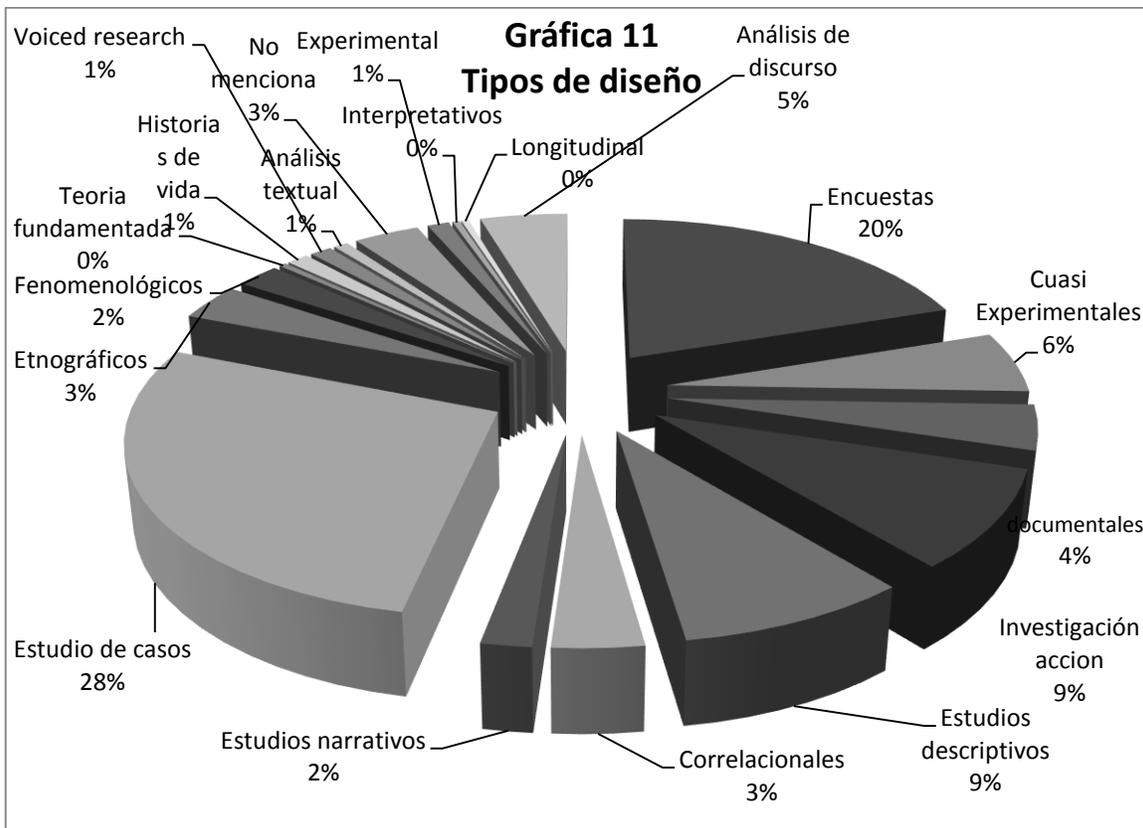
El creciente predominio del paradigma cualitativo es coincidente con lo que sucede en otros campos de la investigación educativa, donde por sus características (especialmente de mayor contacto con los sujetos investigados) este tipo de paradigma es cada vez más empleado al estudiar los fenómenos educativos.



14. Tipos de diseño

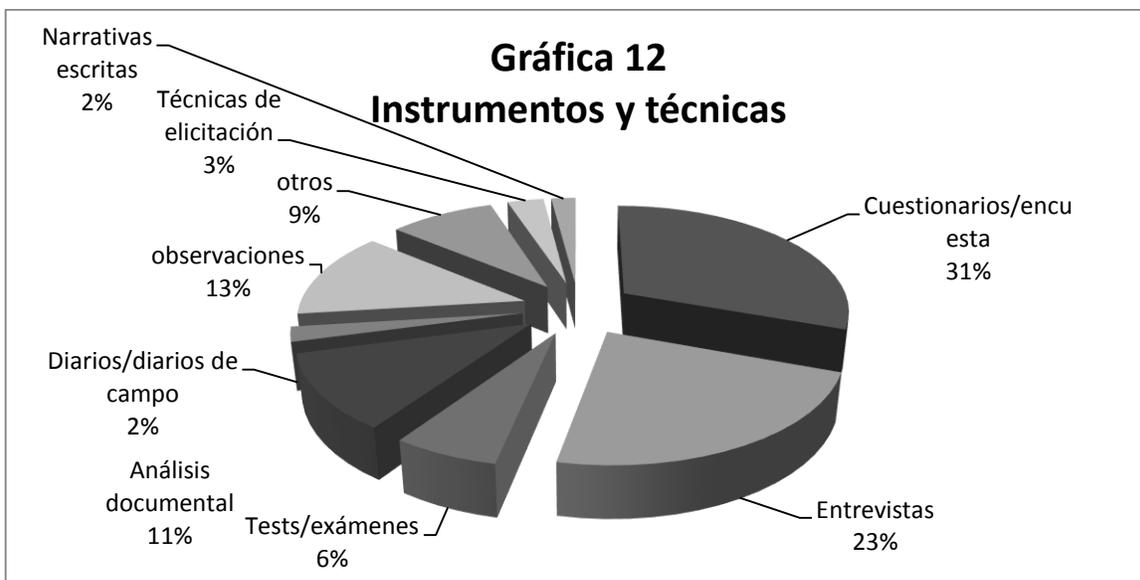
De manera más específica, los tipos de diseño, de estudio o técnicas más empleadas en los estados que reportaron datos sobre estos rubros (Quintana Roo, Puebla, y Veracruz) fueron los estudios de casos (utilizado en el 28% de los estudios) y las encuestas (usado en el 20% de los trabajos), seguidos por los estudios descriptivos (9% de los trabajos), 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 (Ver gráfica 11).

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



15. Instrumentos y técnicas

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



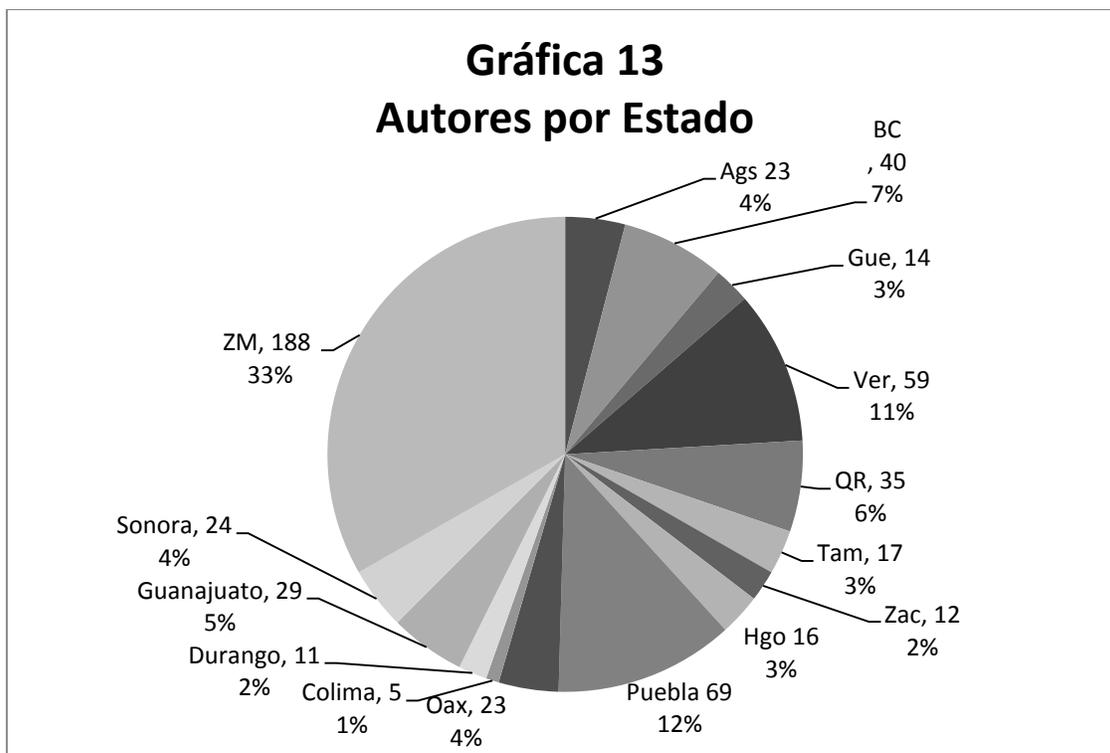
Rasgos de los Autores

En esta sección se describen los rasgos y características de los autores de los trabajos de investigación analizados en el apartado anterior, abordando 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.

1. Número de autores y ubicación geográfica

Se detectaron un total de 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) en cuanto a que el 66% de los agentes que hacen investigación en campo educativo en general se encuentran en el Distrito Federal y en la zona metropolitana de la Ciudad 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 la gran mayoría de la producción en el campo, dicha descentralización no lo ha sido del todo lograda, pues el número de autores sigue concentrándose en la zona centro: al sumar los porcentajes de autores de la zona metropolitana con los de otros estados ubicados en la región central del país, tales como Puebla (12%), Guanajuato (5%), e Hidalgo (3%), encontramos que el 53% de los autores se concentran ahí. De ahí que la conclusión de los autores arriba mencionados, en el sentido 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 IE que en

otras entidades de la república” (Ibid, p.99) pueda también ser válida para el caso del campo de las investigaciones en lenguas extranjeras.



2. Productividad por autor

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

- El promedio del índice de productividad por autor²¹ a nivel nacional es de 1.2 obras por autor.
- Únicamente 9 estados de la República tienen 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 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 los estados o regiones que mayor volumen de trabajos reportan son quienes tienen mayor productividad en relación al número de autores.

²¹ Obtenido a partir de dividir la producción total por estados entre el número de autores

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

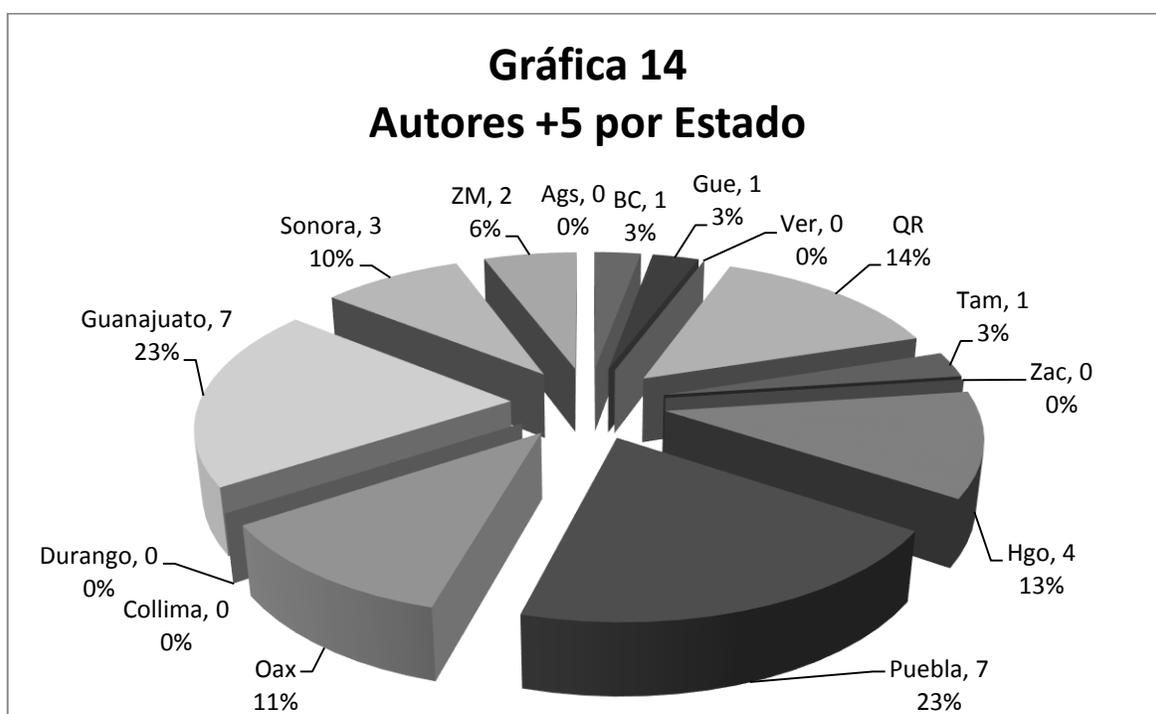
Estados	Número de trabajos seleccionados	Número de autores	Productividad por persona (# trabajos/# autores)
Guanajuato	72	29	2.5
QR	76	35	2.2
Hgo	27	16	1.7
Sonora	38	24	1.6
Puebla	105	69	1.5
BC	61	40	1.5
Tam	24	17	1.4
Oax	34	23	1.4
Colima	7	5	1.4
Ags	25	23	1.08
Ver	65	59	1.08
Gue	14	14	1
Zac	12	12	1
Durango	11	11	1
ZM	132	188	.70
TOTALES	703	565	1.2

3. Continuidad en la producción

En relación a la continuidad en la producción encontramos que únicamente 35 autores, quienes representan el 6% del total de los 565 autores detectados, tienen más de 5 publicaciones en el campo, lo cual a todas luces, es un porcentaje muy bajo, y en cierta medida explica la baja producción del campo en general y nos ofrece un indicador de la calidad de los trabajos producidos y de la continuidad en las líneas de investigación.

Sobre tal falta de continuidad en las líneas de investigación, Ibarrola (2003, p.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, p. 685). Sospechamos que la respuestas, para el caso del campo de la enseñanza de LEX, a las dos últimas preguntas son afirmativas, entre otras, tanto por las características de los sujetos que hacen las investigaciones, como por los contextos o condiciones en que se hacen dichas investigaciones, que se exploran más adelante.

Por último, al analizar el número de autores de más de 5 trabajos por estados encontramos, como se puede apreciar en la gráfica 14, algunos hallazgos interesantes: que la zona metropolitana pese a ser la que tiene mayor número de trabajos, tiene un número muy bajo de autores con más de 5 trabajos (2 investigadores que representan únicamente el 6% del total de autores con ese número de trabajos a nivel nacional); que Puebla nuevamente ocupa uno de los primeros lugares (junto con Guanajuato) a nivel nacional con 23% de los autores con más de 5 trabajos; que Guanajuato y Quintana Roo también se mantienen entre los estados con mejores indicadores; y que tres estados ubicados en los de bajo volumen de producción, presentan porcentajes superiores a otros con mayor volumen, como son Hidalgo con 4 autores (13% del total), Oaxaca con 4 autores (11% del total), y Sonora con 3 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.



4. Institución de adscripción o afiliación

En cuanto a la institución de adscripción o afiliación de quienes realizan investigación en el campo, encontramos que casi la totalidad de los mismos (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, y habla del importante papel que las universidades públicas desempeñan en la generación de conocimiento sobre la manera como 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 botón de 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.

5. Formas de trabajo

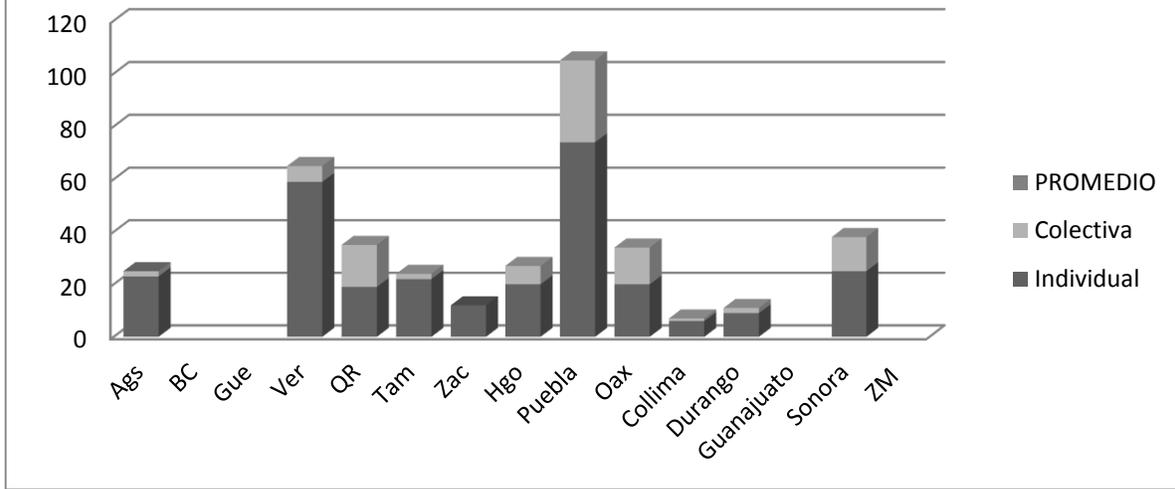
Como se puede apreciar en la gráfica 15, la gran mayoría de los investigadores²² (77%) realizan sus investigaciones de manera individual, disminuyendo con ello las posibilidades de incrementar tanto la cantidad como la calidad y profundidad de sus trabajos, ya que es precisamente el trabajo colegiado o en redes uno 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 ve agravado 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 vida. 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, podemos entonces afirmar, coincidiendo con el juicio sobre el 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 suponemos tiene un impacto negativo en la calidad, envergadura y cantidad de productos de investigación.

²² No se incluyen aquí las formas de trabajo de los investigadores de la zona metropolitana, Baja California y Guerrero porque no incluyeron dichos datos en sus reportes.

Gráfica 15 Tipo de producción por estados



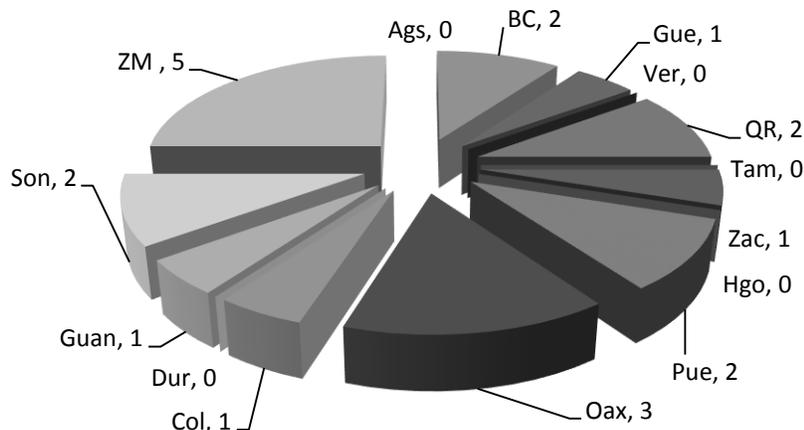
6. Pertenencia al SNI

Del total de investigadores detectados en el campo sólo 20 (3.5% del total) pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y de ellos, la mayoría tienen nivel I (13 sujetos), 6 son candidatos, y solamente uno tiene nivel II.

Como se puede apreciar en los datos anteriores, 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 por demás precario aún en los niveles más bajos del sistema 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 el número tan alto que algunos pudiéramos esperar tanto por el número de investigadores como por el prestigio de las instituciones de la zona) es la zona metropolitana con 5 investigadores (1 de nivel II, y 4 de nivel I), seguida por Oaxaca con 2 niveles I y uno de nivel candidato, Baja California y Sonora con 2 investigadores de nivel I cada una, Puebla con 2 (1 nivel I y un candidato), Quintana Roo (también con 2 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.

Gráfica 16
Miembros del SNI por estado



Al relacionar el porcentaje de investigadores por estado que pertenecen al SNI con productividad (entendida como el volumen de trabajos por investigador), encontramos como se aprecia en la tabla 2 que en 9 (60%) de los estados existe cierto grado de relación entre porcentaje de investigadores en el SNI y productividad. En 5 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 están por encima del promedio nacional en porcentaje de miembros en el SNI. En 4 casos (Aguascalientes, Veracruz, Durango, y la Zona Metropolitana) la relación es a la inversa: todos ellos reportan una productividad por debajo de la media nacional y un porcentaje de miembros en el SNI, también por debajo de la media nacional. En los casos restantes, parece no existir relación entre número de miembros en el SNI y productividad. 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 productividad²³.

²³ En estudios posteriores valdría la pena indagar la falta de relación entre ambos indicadores en los 6 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, Zacatecas por ser el caso opuesto: tienen un porcentaje de investigadores SNI mayor al nacional y una productividad menor a la media nacional).

Tabla 2. Relación entre porcentaje de investigadores en el SNI y Productividad

Estados	Porcentaje de investigadores SNI	Producción por persona (# trabajos/# autores)
Porcentajes por encima de las medias nacionales		
BC	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
No relación entre % de investigadores en SNI y producción por persona		
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

7. Formación de los investigadores

En relación a la formación de los investigadores, se encontró lo siguiente: la mayoría de ellos (65%) cuentan con grado de maestría, seguidos por aquellos con grado de licenciatura (20%) y de doctorado (15%).

Si bien, por una parte, los datos anteriores resultan alentadores en cuanto al porcentaje de investigadores que cuentan con grado de maestría, por otra, si tomamos en consideración que únicamente el 15% de quienes realizan investigación en el campo cuentan con una formación especializada de alto nivel para hacer investigación como es la proporcionada en el nivel de doctorado; que la mayoría de los autores únicamente han hecho una investigación y que ésta ha sido esencialmente con fines de titulación; y que no existe, según registros del PROMEP ningún cuerpo académico consolidado en el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras específicamente, se podría reafirmar que los autores de un gran porcentaje de la investigación que se realiza en el campo carece de la experiencia y de la formación apropiada para hacer un trabajo con un alto nivel de rigor.

Si adicionalmente consideramos que las habilidades que requiere la investigación tales como: saber leer críticamente, analizar, acceder, discriminar y sintetizar información; 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 y el resultado sea un bajo nivel de competencia al existir incongruencia con su *habitus*. Es importante sin embargo 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 para que el profesor pueda generar poco a poco productos de mayor calidad, lo cual a su vez requiere del apoyo y la comprensión institucional.

Finalmente, al cruzar la información de autores con el máximo grado académico (doctorado) con el volumen de producción por autor, se encontró que existe una cierta relación entre ambas informaciones en los estados de Guanajuato, Quintana Roo, Sonora, Oaxaca y Tamaulipas, donde tienen un porcentaje de autores con grado de doctor por encima de la media nacional y una producción por persona también por encima de la media nacional (Ver tabla 3), en tanto que estados como Aguascalientes, Veracruz, Zacatecas, Durango y la Zona Metropolitana tienen un porcentaje de autores con grado de doctor 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 persona y porcentaje de autores con doctorado

Estados	Producción por persona (# trabajos/# autores)	Porcentaje de autores con doctorado
Porcentajes por encima de las medias nacionales		
Gua	2.5	21
QRoo	2.2	17
Sonora	1.6	21
Oax	1.4	26
Tamaulipas	1.4	18
Porcentajes igual o por debajo de las medias nacionales		
Ags	1.08	4
Ver	1.08	12
Zac	1	8
Durango	1	0
ZM	.70	15
No relación entre producción por persona y doctorado		
BC	1.5	15
Puebla	1.5	14
Gue	1	21

Promedio Nacional	1.2	15
-------------------	-----	----

8. Países donde se cursan estudios de posgrado

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

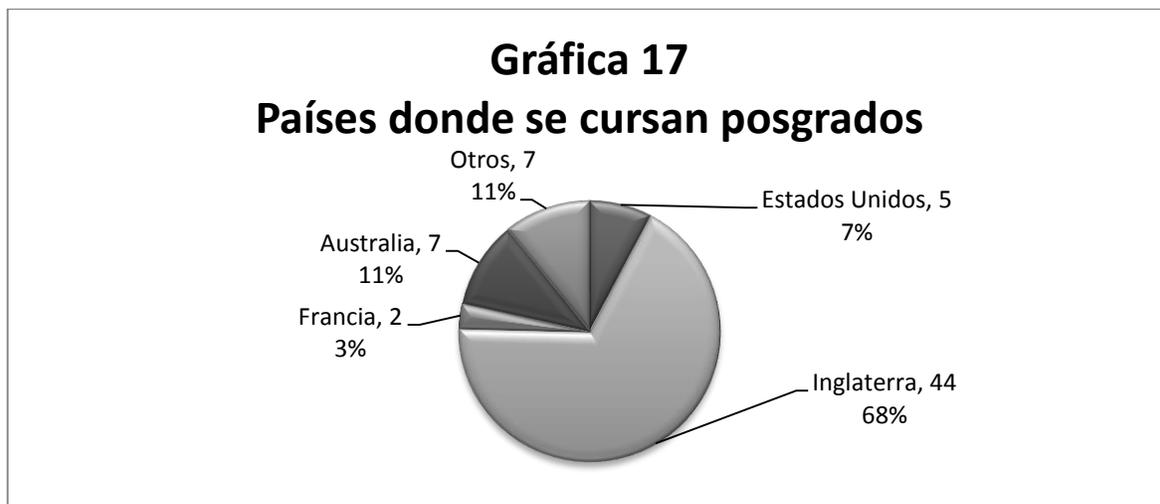
Al comparar la producción tanto global como individual de los autores y los sitios donde cursaron estudios de posgrado no se detectó una relación entre realización de estudios en el extranjero y mayor producción y productividad (salvo en el caso de Guanajuato), lo cual, al menos en este caso y con los 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 (ver tabla 4).

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

PAIS DONDE CURSARON POSGRADOS						ESTADOS	Volumen de producción (# de trabajos)	Productividad por persona (# trabajos/# autores)
MEXICO	EXTRANJERO							
	EUA	ING	FRA	AUS	OTROS			
1		11				Tamaulipas	24	1.4
34		1				BC	61	1.5
14	2	3				Aguascalientes	25	1.08
6		2				Guerrero	14	1
42		6	1	1		Veracruz	65	1.08
8						Zacatecas	12	1
10	1					Oaxaca	34	1.4
63			1	1	1(Esp)	Zona M.	132	.70
9	1	9			2 (NZ) 1 (Can)	Guanajuato	72	2.5
52		1		5	1(Cub)	Puebla	105	1.5
8	1	2			1(Can),1 (Fra)	Sonora	38	1.6
0		9				Durango	11	1

Entre los países donde cursaron estudios de posgrado quienes lo hicieron en el extranjero destacan, como se muestra en la gráfica 17, Inglaterra (con 44 estudiantes), Australia (7 estudiantes), Estados Unidos (5 estudiantes), y Francia (2 estudiantes). El número restante (7) cursó sus estudios en diversos países. Llama la atención, que contrario a lo que se podría esperar dada la cercanía nuestro país con Estados Unidos, el país que absorbe al

mayor porcentaje de estudiantes de posgrado es Inglaterra y no Estados Unidos (país que inclusive es superado por Australia). Lo anterior parece sugerir que la selección de país de posgrado obedece más que a la cercanía geográfica a otros factores tales como las campañas de promoción de los países o universidades.



9. Género

En cuanto al género de los investigadores, se encontró que la gran mayoría (77%) de quienes hacen investigación en el campo son mujeres, lo cual era de esperarse en un campo donde la mayoría de los académicos son precisamente de tal 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 y el desarrollo de la misma, son las condiciones por lo general precarias donde se realiza, caracterizadas casi siempre por la ausencia o insuficiencia de todo: financiamiento, infraestructura, material bibliográfico, y recursos humanos y materiales, por citar algunos. Es también importante resaltar que, según la 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 (1997) “todavía prevalecen condiciones de heterogeneidad que impiden hablar de una investigación nacional” (p.12).

El caso de la investigación en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras no escapa a la problemática anterior.

De acuerdo al 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 los estados 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 ubicaríamos a los estados cuya producción oscila entre 5 y 15 trabajos, como son Guerrero con 14, Zacatecas con 12, Durango con 11, y Colima con 7 (Ver 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 anteriormente, el tamaño de la institución donde laboran los investigadores y la ubicación geográfica.

Como puede apreciarse en la tabla 5, por un lado tenemos a la Zona Metropolitana la cual, 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 tiene a la institución de educación superior más grande y con mayor número de alumnos del país (UNAM) y está ubicada en el centro del país. Otro caso parecido es el de Veracruz, el cual tiene 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 estar ubicado 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 de la zona metropolitana y Veracruz no tienen IES de gran tamaño y no están ubicados en la zona central del país. 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 (Ver tabla 5) que de alguna manera pueden compensar los ya mencionados y motivar a quienes no están adscritos en IES que detenten las características arriba mencionadas a tratar de incidir en ellos.

Tabla 5

Factores potencialmente asociados a producción en el campo

Estado o zona	Maestría	% autores con +5 obras	% producción colectiva	% doctorados
Producción Alta (+100 trabajos)				
ZM	√	6%	¿?	15%
Puebla	√	23%	21%	14%
Producción Media- alta (60-80 trabajos)				
Quintana Roo	√	14%	46%	17%
Guanajuato	X	23%	29%	21%
Veracruz	√	0%	9%	12%
Baja California	√	3%	13%	15%
Producción Media-baja (20-40 trabajos)				
Sonora	X	10%	34%	21%
Oaxaca	√	11%	41%	26%
Hidalgo	X	13%	26%	0%
Aguascalientes	X	0%	8%	4%
Tamaulipas	X	3%	8%	18%
Producción Baja (5-15 trabajos)				
Guerrero	X	3%	43%	21%
Zacatecas	X	6%	0%	8%
Durango	X	0%	18%	0%
Colima	X	0%	14%	¿?
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 (Ver 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

# Trabajos seleccionados	Estado o zona	Programa maestría		Programa licenciatura	
Producción Alta (+100 trabajos)					
		Existencia	Año	Existencia	Año
132	ZM	√	1979	√	
105	Puebla	√	2005	√	1984
Producción Media- alta (60-80 trabajos)					
76	Quintana Roo	√	2006	√	1992
72	Guanajuato	x		√	2000

65	Veracruz	√	1999	√	1965
61	Baja California	√	2011	√	1996
Producción Media-baja (20-40 trabajos)					
		Existencia	Año	Existencia	Año
38	Sonora	x		√	1995
34	Oaxaca	√	1999	√	1992
27	Hidalgo	x		√	1993
25	Aguascalientes	x		√	1993
24	Tamaulipas	x		√	1999
Producción Baja (5-15 trabajos)					
		Existencia	Año	Existencia	Año
14	Guerrero	x		√	2010
12	Zacatecas	x		√	2012
11	Durango	x		√	2008
7	Colima	x		√	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 ZM (Puebla, Quintana Roo y Guanajuato) son también los que tienen el mayor porcentaje de investigadores que han publicado cinco o más publicaciones sobre 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 la excepción de Veracruz) tienen un promedio de investigadores con grado de doctor 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, sobre todo 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,

donde, 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 Universidad Nacional Autónoma de México, 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 CELE 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 el número de ellos, mayores las posibilidades de lograr una producción mayor y de mayor calidad.

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN EN EL CAMPO

En este apartado analizaremos la producción en el campo desde varias perspectivas abordando para ello 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.²⁴

²⁴ 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 (2010).

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

El análisis comparativo se hará utilizando los aspectos sobre los cuales se recolectó información en ambos estudios, a saber: cobertura, contexto, autores, publicaciones y características de las investigaciones.

1. Cobertura

En el estado del conocimiento del período 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 Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se detectaron y revisaron 226 trabajos. El actual estado del conocimiento, 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%), siendo 81% de los estados y el restante 19% del DF y del Estado de México.

Los datos anteriores sugieren que en la década de los '80s la investigación en el campo, o al menos las publicaciones y tesis relacionadas con el, era realizada 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 sigue siendo la que individualmente tiene mayor producción, han ido emergiendo otras con una producción investigativa importante, a grado tal que ahora un alto porcentaje de la producción se realiza en los estados, lo cual denota un cierto nivel de descentralización de la producción en el campo.

2. Contexto

Para comparar los contextos utilizaremos 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 a 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 sobre el período 1982-1993 Da Silva y Gilbón (1995, p.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 concluimos, la situación ha cambiado sustancialmente, 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 (PNIEB) 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, p.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 20,000 escuelas de pre-escolar a 3° de secundaria, en 32 estados de la República, abarcando a un 15% de la matrícula nacional. De acuerdo al mismo autor, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estimaba que a fin de lograr para el 2012 implementar el programa al 100% en todas las escuelas públicas del país, 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, y abrirá un espacio importantísimo no solo 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 período 1982-1993.

Un primero tiene que ver con la oferta de licenciaturas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como mencionamos en un trabajo anterior (Ramírez: 2010), en el estado del conocimiento de Da Silva y Gilbón (1995) se mencionan 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 a 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 (Ver tabla 5), 43 de los cuales está enfocado (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 (Ver tabla 6). En estos programas, el idioma más recurrentemente enseñado es el inglés, en 30 de los 43 programas (Ver tabla 7). Adicionalmente, sólo 6 planes de estudio hacen mención específica en el título a la educación de niños o adolescentes [Lic. en Educación Preescolar y Bilingüe, Lic. 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 cubren algunos contenidos relacionados con dicha orientación.

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 período 1982-1993, sin embargo, pese a la demanda de profesores de inglés para el nivel de educación básica que se está experimentando en el país a raíz de la implementación del PNIEB, sólo un pequeño número de planes de estudios están orientados a formar profesores de lenguas extranjeras para dichos niveles.

Un segundo cambio importante en la oferta educativa a nivel superior está relacionado 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, y la restante es sobre 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 período 1982-1993 donde no se reportó la existencia de ninguna maestría en dicho campo.

Sin embargo, en materia de estudios a nivel doctoral, la situación sigue siendo la misma que señalaban Da Silva y Gilbón (1995) para la década de los 80's: no detectamos en la década que recién concluimos ningún 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 están orientados a la formación de investigadores, sino de docentes, como también señalaban las autoras mencionadas.

Instituciones

En la década de los 80's las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras eran realizadas 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 sigue realizando 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: sigue siendo un número

muy reducido de instituciones las que cuentan con tal departamento, entre las que destacan la Universidad Nacional Autónoma de México, 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 los 80's, 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: 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 fue adquiriendo 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 80's, una ligera mejoría 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 de Fortalecimiento Institucional (PIFIS); 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 los 80's, según el trabajo de Da Silva y Gilbón (1995) únicamente existían 6 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 (AMMLEX), 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 9 asociaciones de profesionales de enseñanza de las lenguas extranjeras, a saber: AMMLEX, 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 período 1982-1993, aunque nuevamente quizás no la esperada, 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 los 80's fueron los Encuentros Nacionales de Profesores de Lenguas Extranjeras organizados por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (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, las modalidades, y orientaciones de los mismos han variado sustancialmente, experimentándose un crecimiento tanto en el número de ellos, como en las orientaciones: en la década del 80 los eventos estaban fundamentalmente centrados 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 sobre 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.

3. Autores

Si bien el número de investigadores profesionales en el campo y la formación que tienen para hacer investigación sigue siendo insuficiente, en comparación con la situación que existía en los 80's, 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 (tomando como referencia el número de posgrados actualmente existentes en comparación con los que existían en esas fechas), pertenencia a asociaciones profesionales (en la actualidad existe un mayor número de ellas) y a sistemas de élite de investigadores como el Sistema Nacional de Investigadores (si bien no contamos con datos respecto al número de investigadores en el SNI que existían en los 80's 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 80's), por citar algunos de los más importantes.

4. Publicaciones

En el estado del conocimiento de los '80s, 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 *Revista de Estudios de Lingüística Aplicada* del CELE-UNAM y el *Mextesol Journal* de MEXTESOL y otras como las que a continuación se enlistan: *Nop'Tik* de la Universidad Autónoma de Chiapas; *Avatar* de la Universidad Veracruzana; *Chemins Actuels*, de la AMIFRAN; *Lenguas 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, aunque siguen faltando espacios impresos y digitales o electrónicos para publicar los resultados de investigaciones y aún 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).

5. 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, p. 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 sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, se ha mantenido la preocupación por estudiar aspectos relacionados de manera directa con las prácticas docentes, han emergido una gran variedad de otros temas no centrados exclusivamente en el diseño de cursos, materiales e instrumentos, tales como formación de docentes, creencias, *curriculum*, tecnología educativa, investigaciones en el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y autonomía. Empieza a destacar también una línea importante de trabajos relacionados con temas emergentes como son los relacionados con alfabetización, cultura, y asuntos multiculturales.

Donde también ha habido un cambio importante, como lo señalamos anteriormente, ha sido en los enfoques teóricos empleados en los trabajos: en la última década los enfoques provenientes de la lingüística aplicada han ido siendo paulatinamente desplazados por otros provenientes de otras disciplinas tales como la pedagogía, la sociología, la psicología, la antropología, los estudios culturales y/o que emplean enfoques combinados tales como psicopedagógicos, socio-históricos, o socio-lingüísticos. Adicionalmente, empieza a emerger 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 uno donde 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 idioma con mucho más estudiado ha sido, tanto en el estudio de Da Silva y Gilbón (1995) como en la década actual, el inglés, y la tendencia es hacia la consolidación y fortalecimiento de dicho idioma a juzgar por los datos: mientras que en la década de los 80's, 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 a gran distancia, como ya mencionamos anteriormente, por el francés (objeto de estudio del 8% de los trabajos).

Tales datos sugieren que estamos muy lejos de tener las condiciones necesarias para constituirnos 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 80's como en la que recién concluimos, las metodologías utilizadas en los estudios analizados son diversas, aunque en ambas décadas sobresalen los estudios de tipo descriptivo y diagnóstico.

En donde parecen existir ligeras diferencias entre ambos estudios es en relación a los diseños metodológicos utilizados: en el primer estado del conocimiento se reportaba que los diseños eran principalmente de tipo cualitativo, mientras 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 sosteníamos en un trabajo anterior (Ramírez: 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, aunque nuestra hipótesis es que se le llama cualitativo a todo aquello que no es investigación de tipo experimental, aún cuando el diseño utilizado y los instrumentos y procedimientos seguidos no sean los más acordes para el paradigma cualitativo.

Avances en comparación con el período 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 80's.

En la actualidad se cuenta con un mayor volumen de trabajos de investigación y una mayor cobertura en términos geográficos: hay más instituciones realizando 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 80's: hay una mayor cobertura en la enseñanza de lenguas extranjeras en todos los niveles, pero especialmente en los de educación básica y superior aunque el idioma más enseñado e investigado sigue siendo con mucho 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 80's, una ligera mejoría en las condiciones institucionales para hacer investigación; ha habido un cierto crecimiento en el número de asociaciones de profesionales de enseñanza de las lenguas extranjeras y un crecimiento sustancial 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 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 solo 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 maestros²⁵, sino porque dicha situación histórica se ve empeorada 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.

²⁵ Cfr. CEE, 1977:xv, citado en Maggi, 2003, p.198

En cuanto al primero, tomando como referencia los trabajos de investigación detectados en nuestro estudio, podemos sostener que existen pocos trabajos, una cantidad importante de ellos no son de la calidad deseada, y 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, citados en (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 (Op.cit.).

En cuanto a la difusión la situación es aún peor: como ya mencionamos anteriormente, la mayoría de los trabajos de investigación no son publicados ni presentados en eventos abiertos, sino que se quedan a nivel de tesis escolares, lo cual disminuye considerablemente las posibilidades para que lo que se investiga llegue a tomadores de decisiones y otros usuarios potenciales (como maestros y padres de familia), perdiéndose con ello la oportunidad de constituirse en fuentes de información importantes para la transformación de planes, programas, materiales y prácticas educativas. Nuevamente, las causas de la baja difusión son diversas, pero una que emerge por lo elemental es la escasez de sitios donde publicar trabajos de investigación. La situación anterior evidencia que, coincidiendo con lo que sostienen Weiss y Gutiérrez (2003) para el caso de las revistas mexicanas en educación, las revistas del área de las lenguas extranjeras en lo 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). Esta situación si bien no es exclusiva del campo de lenguas extranjeras, sí parece acentuarse en él a grado tal que en estudios que se han hecho sobre las revistas especializadas en investigación educativa en México, las del área de las lenguas extranjeras ni siquiera son mencionadas. Ver por ejemplo el trabajo de Diaz-Barriga (2000) citado por Weiss y Gutiérrez, (2003).

Estos problemas relacionados con el número, calidad y difusión de los trabajos existentes están a su vez estrechamente relacionados con (y en gran medida determinados por) las condiciones y contextos en los cuales se realizan las investigaciones. Como atinadamente concluye Maggi (2003) después de un exhaustivo análisis de los trabajos que a nivel nacional y latinoamericano se han realizado sobre el 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, aún distan mucho de ser las mínimas necesarias para realizar proyectos de investigación al menos decorosos, como ya lo señalamos anteriormente y reiteradamente lo aseveraron la mayoría de los autores de los diversos reportes estatales participantes en este estudio.

Donde podríamos suponer que sí 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 lenguas extranjeras en escenarios específicos; de proponer estrategias de atención para problemas concretos de dichos escenarios en la esperanza

producir cambios en ellos²⁶; de abrir nuevas avenidas para el análisis y el debate; de ayudarnos a pensarnos desde nuevas perspectivas; y/o 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), coincidiríamos también en asumir que los logros anteriores deben convertirse en un aliciente para seguir buscando impactar en niveles cada vez más amplios y complejos, como son los de 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 vea reflejado con la contundencia deseada tanto en la cantidad como en la calidad de los productos de investigación: la impresión general con la cual uno se queda al analizar la producción de la primera década del siglo es que un importante porcentaje de los trabajos de investigación que se realizan en el campo no alcanza aún los estándares de calidad pronosticados en el trabajo de 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 sigue generando en instituciones de gran tamaño ubicadas en el centro del país.
- Diversificar los focos de atención de las investigaciones a fin de abarcar a todos los sujetos que participan en el escenario educativo (no únicamente alumnos y profesores), otras lenguas y culturas (no únicamente el inglés y la cultura angosajona), y otros niveles educativos, especialmente el de educación básica (no únicamente el de educación superior).
- Impulsar programas de formación de profesores orientados a la enseñanza de niños, a fin de poder atender la creciente demanda de los mismos en el nivel de educación básica y de programas de maestría y doctorado que contribuyan a incrementar el interés por y la formación para hacer investigación en el campo.
- Generar políticas, lineamientos y estrategias que posibiliten el mejoramiento de las condiciones laborales de los académicos (tales como apoyos, fondo y estímulos económicos, descargas, acceso a bases de datos internacionales, etc.) a fin de cuenten con las condiciones mínimas necesarias para hacer investigación.

²⁶ 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,2000, p.49, citado por Maggi, 2003, p.224)

- Abrir nuevos espacios donde los investigadores puedan publicar sus trabajos. Como mostramos anteriormente, si bien el número de publicaciones en el campo ha crecido en comparación con la década de los '80s las existentes no están 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 la 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 estas a su vez puedan dar un apoyo más 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.
- Atender la falta de continuidad en 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 múltiples 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 sobre enseñanza de las lenguas extranjeras; el incipiente ingreso de investigadores del área a los círculos de élite de la investigación mexicana, como son el Sistema Nacional de Investigadores 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 a la emergencia de proyectos e investigadores en instituciones no ubicadas en el centro del país y/o de tamaño modesto o pequeño; la invitación a algunos (pocos) investigadores del área quienes han sido invitados a participar en proyectos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras, como es el caso del grupo de investigadores de la BUAP y de la UNAM participantes 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 interdisciplinaria 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 doctor a las universidades; la emergencia 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 sobre 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 han incluido en la categoría de conferencias magistrales, trabajos de investigación.

Con base en las señales anteriores y en la información recabada perfilamos un campo de investigación que continuará creciendo y consolidándose, especialmente una 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 paralelamente vayan formando alianzas y construyendo 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 este capítulo, el campo de las investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en México, es uno 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) y conformada en un alto porcentaje por trabajos de titulación; que cuenta con pocas líneas y agentes de investigación consolidados; que utiliza enfoques teóricos de diversos niveles de complejidad; y uno donde aparentemente predomina el paradigma cualitativo, pero donde en realidad se emplean herramientas para la recolección de datos más propias de otros paradigmas. Es además 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 uno aún incipiente, como lo habían catalogado 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 nos han parecido 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 que se hace 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, aún no existe el sentido de pertenencia a una comunidad de investigación, y donde los *ídolos, mitos heroicos y leyendas* que según Taylor (1976) definen un campo aún tienen una base docente y extranjera.

Pero es también uno que al igual que el caso más general de la investigación educativa, está “conformado no sólo por investigaciones multidisciplinarias y multireferenciales, sino también por estudios diversos” (Gutiérrez:2006,p.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 emerger nuevos temas, agentes y enfoques; y donde hay 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 es uno que 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 (sobre todo las asociadas con nombramientos, descargas y apoyos); el bajo número de investigadores con grados doctorales; la falta de continuidad en los estudios para que lleguen a conformar verdaderas líneas de investigación; la escasez de trabajos colegiados de los investigadores; el limitado número de espacios editoriales donde 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.

Es igualmente importante no olvidar que en la conformación de una disciplina también juega un papel decisivo el proceso de socialización y el trabajo que se desempeña en la universidad. Esto nos lleva 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, misma que generalmente no es proporcional al apoyo que se le brinda para cumplir con esta nueva 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 construirlo y reconstruirlo para hacerle el lugar necesario a la investigación en el mediano y largo plazo.

La solución pues no es ni sencilla ni rápida. Demanda cambios, tanto a nivel de políticas nacionales como a nivel institucional, gremial y personal, los cuales son preciso realizar. Existen sin embargo señales e indicadores que sugieren que algunos de esos cambios ya se están dando y que en la próxima década el campo estará en condiciones de experimentar un crecimiento más acelerado pero a la vez firme que el que ha tenido hasta el momento.

Esperamos que este trabajo contribuya a lograr tan necesario crecimiento y que la lectura crítica del mismo, nos motive a dar solución a las problemáticas señaladas y a generar más y mejores investigaciones.

REFERENCIAS

Albornoz, O. (1996). La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y el Caribe. Trabajo presentado 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. Consultado en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000529.pdf>

Amador, R. (2003). Descripción del proceso de investigación. En M. Rueda (Ed. Serie) & A. D. López y Mota (Ed. Vol.), *La investigación educativa en México 1992-2002: Vol. 7(2). Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: Procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 189-194). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

ANUIES (2007). *Catálogo de Posgrado en Universidades e Instituciones Tecnológicas 2006*. México: ANUIES. Consultado en: http://www.anui.es.mx/servicios/catalogo_nvo/catalogo_version_final_2006.pdf.

Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos, la indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (1999). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press: Cambridge.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva* (Trad. H. Levequque). México: Grijalbo.

Chasán, M., Rall, D., & Valdez. J. (1997). Las tesis de maestría en lingüística aplicada, 1983-1997. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15(25), 125 – 172.

Colina, A. y Osorio, R. (2003) Los agentes de la investigación educativa en México, (de Weiss, E. (2003) *El Campo de la Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. Pp.97-120)

Colina, A. (2008). Abriendo puertas y saltando obstáculos: la construcción de la identidad del investigador en educación en México”, revista *Sinéctica*, núm. 31. Consultado en: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista>

Colina, E. A. (2011) El Crecimiento del Campo de la Investigación Educativa en México: Un Análisis a Través de sus Agentes. *Perfiles Educativos* p.10-28 vol. XXXIII, núm. 132, 2011 IISUE-UNAM. Consultado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200002

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. Vol.8, N.19, pp. 847-898. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scG00n01es.pdf>

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*, II, México, M.A. Porrúa/UNAM-CESU, pp. 13-42.

Durand, J.P. (2012). Factores asociados al éxito de los grupos de investigación en la Universidad de Sonora: tres estudios de casos. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Tesis doctoral inédita.

Encinas, F., & Busseniers, P. (2003). ELT in higher education in Mexico: Developing professionally. Ponencia presentada en *Qualitative Research Conference*, British Council, México DF., México.

Galán, M.I. (1995) Estudios sobre la investigación educativa, (en S. Quintanilla (coord.) *Teoría, campo e historia de la educación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 11-123.)

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). México: UNAM

Gutiérrez, A. (1997). *Bourdieu y las Prácticas Sociales* (2ª. ed.). Córdoba, Argentina: Universidad de Córdoba.

Gutiérrez, N. (2006) Comunidades Especializadas en Investigación Educativa en México. *Cultura y Representaciones Sociales*, Año 1, núm. 1, septiembre 2006 (163-176) Consultado en: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num1/gutierrez.pdf>

Ibarrola, M. (2003). Reflexiones sobre una propuesta integral para conocer la IE nacional, en Weiss, E. (2003) *El Campo de la Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Pp. 673-696.

Imbernón 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*, 14(2), 1-9. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>

Latapí, P. (1997) Reflexiones acerca del éxito de la investigación educativa, en: *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 7(4), México, pp. 59-68.

López y Mota, A. D. (Coord.) (2003) *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*. V.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*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. Pp. 193-236)

McLean, L. (1978). Research in Applied Linguistics in Mexico. En C. Holcombe (Ed.), *English Teaching in Mexico* (pp. 186-226). México, DF: Instituto Mexicano-Norteamericano de Relaciones Culturales A.C.

Méndez Pardo, A. (2008). *Paradigmas en la Enseñanza de Lenguas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Chiapas, México.

OCDE (2003). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo. Reporte de los examinadores sobre México. *Nuevos Retos para la Investigación Educativa*.

Ramírez-Romero, José Luis. (Coordinador) (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. (Coordinador) (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, 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. (Coordinador) *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. Pp. 247-284.

Ramírez-Romero, J.L. (Coordinador) (en prensa) *Una década de trabajo: Las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en México*. Pearson-Universidad de Sonora- Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad de Colima.

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: http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_604/a_8241/8241.pdf

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. México: II Congreso Nacional de Investigación Educativa.

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), Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>

Sayer, P. (2012). English in public primaries: The successes, challenges, and future of the PNIEB. Conferencia Magistral en: *Foro Internacional de Especialistas en la Enseñanza de Lenguas (FIEEL) 2012*. Manzanillo, Colima, México: Universidad de Colima. Abril 2012.

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). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Taylor, P.J. (1976). An Interpretation of the Quantification Debate in British geography. *Transactions of the Institute of British Geographers N.S.*, 1, 2.

Varghese, Manka M. (2008) Language Teacher Research Methods. En K. A. King and N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd. Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education, 287-297. Springer Science+Business MediaLLC.

Weiss, E. y Gutiérrez, N. (2003) Comunicación de la Investigación Educativa, en: Weiss, E. (2003) *El Campo de la Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. Pp.169-192

Weiss, E. y Maggi, R. (1997) *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

Tabla 5

Licenciaturas Relacionadas con las Lenguas o Educación Bilingüe ofertadas en México
(según datos de ANUIES: 2007)²⁷

	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 Idiomas	Centro Universitario Angloamericano
13.	Lic. en Idiomas	Universidad Bancaria de México
14.	Lic. en Educación Secundaria en: Inglés	Centro de Educación Superior del Magisterio (Hidalgo)
15.	Lic. en Lengua Inglesa	Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla
16.	Lic. en Enseñanza del Francés	Universidad Pedagógica Nacional
17.	Lic. en Traducción del Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Baja California
18.	Lic. en Lenguas Modernas Francés	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
19.	Lic. en Lenguas Modernas Inglés	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
20.	Lic. en Idiomas	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
21.	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad de Sonora
22.	Lic. en Docencia de Idiomas	Universidad Autónoma de Baja California
23.	Lic. en Lengua Inglesa	Universidad Autónoma del Carmen
24.	Lic. en Lenguas Modernas	Universidad Siglo Xxi
25.	Lic. en Lenguas Modernas en: Francés	Universidad Autónoma de Querétaro
26.	Lic. en Lenguas Modernas en: Inglés	Universidad Autónoma de Querétaro
27.	Lic. en Lenguas Modernas	Instituto de Lenguas El Universo del Lenguaje, A.C.
28.	Lic. en Traducción de Lenguas Modernas	Instituto de Lenguas El Universo del Lenguaje, A.C.
29.	Lic. en Lenguas Modernas	Instituto de Estudios Avanzados Siglo Xxi

²⁷ No se incluyen las licenciaturas centradas en la enseñanza del español como única lengua

30.	Lic. en Lenguas Modernas Aplicadas	Universidad Autónoma de Tlaxcala
31.	Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Yucatán
32.	Lic. en Lenguas	Centro Escolar Reyna Center, S.C.
33.	Lic. en Ciencias de la Educación en Enseñanza del Idioma Inglés	Colegio Americano Anáhuac de Monterrey, A.C.
34.	Lic. en Didáctica del Francés	Universidad de Guadalajara
35.	Lic. en Docencia del Inglés	Universidad de Guadalajara
36.	Lic. en Educación Básica Bilingüe	Instituto Laurens, A.C.
37.	Lic. en Educación Bilingüe	Universidad Madero
38.	Lic. en Educación Preescolar y Bilingüe	Universidad de Tijuana
39.	Lic. en Enseñanza de Alemán como Lengua Extranjera	Universidad Nacional Autónoma de México - F.E.S. Acatlán
40.	Lic. en Enseñanza de Francés como Lengua Extranjera	Universidad Nacional Autónoma de México - F.E.S. Acatlán
41.	Lic. en Enseñanza de Idiomas	Universidad Regional del Sureste
42.	Lic. en Enseñanza de Inglés Como Lengua Extranjera	Universidad Nacional Autónoma de México - F.E.S. Acatlán
43.	Lic. en Enseñanza de Italiano Como Lengua Extranjera	Universidad Nacional Autónoma de México - F.E.S. Acatlán
44.	Lic. en Enseñanza de la Lengua Inglesa	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
45.	Lic. en Enseñanza de Lenguas	Universidad de Colima
46.	Lic. en Enseñanza del Francés	Universidad Autónoma de Chiapas
47.	Lic. en Enseñanza del Francés	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
48.	Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Guerrero
49.	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma de Aguascalientes
50.	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad de Guanajuato
51.	Lic. en Enseñanza del Inglés	Centro Universitario Hipócrates (Guerrero)
52.	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
53.	Lic. en Lengua Inglesa	Universidad Cristóbal Colón
54.	Lic. en Lenguas Extranjeras	Universidad Madero
55.	Lic. en Lenguas Modernas	Universidad Autónoma de Baja California Sur
56.	Lic. en Lenguas Modernas	Instituto de Estudios Superiores de México
57.	Lic. en Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Tamaulipas
58.	Lic. en Idiomas	Universidad Autónoma del Noreste, A.C.
59.	Lic. en Idiomas	Universidad Internacional, A.C.
60.	Lic. en Idiomas	Universidad de América Latina
61.	Lic. en Idiomas	Universidad de América Latina - Plantel Xalapa
62.	Lic. en Inglés	Instituto Superior de Estudios Profesionales Windsor

63.	Lic. en Lengua y Literatura Modernas Alemanas	Universidad Nacional Autónoma de México
64.	Lic. en Lengua y Literatura Modernas Francesas	Universidad Nacional Autónoma de México
65.	Lic. en Lengua y Literatura Modernas Inglesas	Universidad Nacional Autónoma de México
66.	Lic. en Lengua y Literatura Modernas Italianas	Universidad Nacional Autónoma de México
67.	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad del Valle de Atemajac
68.	Lic. en Pedagogía de la Lengua Inglesa	Universidad Victoria
69.	Lic. en Idiomas	Instituto de Ciencias Y Estudios Superiores de Tamaulipas, A.C.
70.	Lic. en Educación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	Universidad Tangamanga, S.C.
71.	Lic. en Idiomas	Fundación Universidad de Las Américas Puebla
72.	Lic. en Idiomas	Universidad Europea, A.C.
73.	Lic. en Idiomas	Universidad Interamericana, A.C.
74.	Lic. en Educación Bilingüe	Universidad Autónoma España de Durango
75.	Lic. en Enseñanza de Inglés	Universidad Nacional Autónoma de México - F.E.S. Acatlán
76.	Lic. en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma de Chiapas
77.	Lic. en Lengua Inglesa	Universidad Autónoma de Chihuahua
78.	Lic. en Lenguas Extranjeras	Universidad del Valle de Puebla, A.C.
79.	Lic. en Lenguas Extranjeras	Universidad de Oriente - Veracruz
80.	Lic. en Idiomas	Centro Universitario Irlandés, A.C.
81.	Lic. en Ciencias de la Educación en Enseñanza Bilingüe	Universidad Regiomontana, A.C.
82.	Lic. en Ciencias de la Educación en Idioma Inglés	Universidad Ateneo de Monterrey
83.	Lic. en Educación Media en: Inglés	Centro de Actualización del Magisterio En Nezahualcóyotl
84.	Lic. en Educación Secundaria en: Inglés	Centro de Actualización del Magisterio En Nezahualcóyotl
85.	Lic. en Educación Secundaria en: Inglés	Centro de Actualización del Magisterio Toluca
86.	Lic. en Lengua Inglesa	Instituto Universitario Franco Inglés de México, S.C
87.	Lic. en Lengua Inglesa	Universidad Interamericana del Norte - Campus San Luis Potosí
88.	Lic. en Lengua Inglesa	Universidad Interamericana del Norte - Campus Sinaloa
89.	Lic. en Lengua Inglesa con Enfoques Bicultural y Traducción	Universidad Interamericana del Norte
90.	Lic. en Lenguas Extranjeras	Colegio Froebel

91.	Lic. en Lenguas Extranjeras	Universidad de Oriente
92.	Lic. en Lenguas Extranjeras	Universidad Palafoxiana
93.	Lic. en Lenguas Extranjeras	Universidad de Relaciones y Estudios Internacionales, A.C.
94.	Lic. en Lenguas Modernas	Tecnología Turística Total, A.C.
95.	Lic. en Idioma Inglés	Instituto de Estudios Profesionales de Inglés Teacher Rogers
96.	Lic. en Idioma Inglés en Traducción y Docencia	Instituto de Estudios Profesionales de Inglés Teacher Rogers
97.	Lic. en Idiomas	Instituto de Estudios Superiores de Texmelucan
98.	Lic. en Idiomas	Instituto Mixteco de Educación Integral, A.C.
99.	Lic. en Idiomas	Instituto Universitario Angelus
100	Lic. en Idiomas	Universidad Mexicana - Plantel Veracruz
101	Lic. en Idiomas	Centro Escolar de Estudios Superiores de Oriente, A.C.
102	Lic. en Idiomas	Instituto de Estudios Superiores de Valladolid, A.C.
103	Lic. en Letras Inglesas	Centro de Idiomas Extranjeros Ignacio Manuel Altamirano
104	Lic. en Idiomas	Escuela Superior de Administración y Ciencias Sociales
105	Lic. en Educación Media en Inglés	Instituto Superior de Especialización Pedagógica Ignacio M. Altamirano. A.C

Tabla 6

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

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
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
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
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
25.	Lic. en Educación Media en:	Centro de Actualización del Magisterio En

	Inglés	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 (CIEX)
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) / UNINI (Universidad Internacional Iberoamericana – México) (A distancia)

14.	Educación Bilingüe	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
15.	Didáctica del Francés	Universidad Veracruzana