

El campo de lenguajes en la investigación educativa

COORDINADORA:

Sandra Vega Villarreal

ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA

4

COLECCIÓN
Investigación educativa
en el estado de Chihuahua



Coordinadora: **Sandra Vega Villarreal**

ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA



CHIHUAHUA
Gobierno del Estado
Secretaría de Educación y Cultura

José Reyes Baeza Terrazas
Gobernador Constitucional del
Estado de Chihuahua

María Guadalupe Chacón Monárrez
Secretaría de Educación y Cultura

Emma Lilia Miramontes Parra
Directora de Desarrollo Educativo

Rosa María Montoya Chávez
Jefa del Departamento de Investigación

Coordinación general:
Rosa María Montoya Chávez

Autora:
Sandra Vega Villarreal

PRIMERA EDICIÓN, 2010

D.R. © Secretaría de Educación y Cultura de
Gobierno del Estado de Chihuahua.
Ave. Venustiano Carranza No. 803
Colonia Obrera

ISBN: 978-607-8096-03-9

Impreso en México
Prohibida su venta / distribución gratuita

Corrección de estilo:
Alicia Saavedra Hermosillo

Diseño de cubiertas e interiores:
Gerardo Corral Luna

RECONOCIMIENTO A LA LABOR REALIZADA

La diferencia entre el antes y el después suele estar definida por la acción de hombres y mujeres con visión, claridad de propósitos, compromiso con la tarea y ajustes de sus acciones entre lo deseable y lo posible. Si se suma a ello, el esfuerzo colectivo y la capacidad profesional, se potencia sin duda, el logro de los objetivos propuestos.

Todo esto se encuentra en los productos que hoy, me complace poner a disposición de la comunidad educativa de Chihuahua. La *Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua*, compuesta por diez libros que presentan los estados de conocimiento en diferentes campos de la investigación.

El esfuerzo comprometido de un importante grupo de investigadores e instituciones de nuestra entidad se incorpora en estas publicaciones que se proponen al juicio crítico y mejor uso que académicos, investigadores educativos, profesorado y alumnado puedan darle, en aras de coadyuvar a la mejora sustantiva en la calidad de la educación que se ofrece a niñas, niños y jóvenes de nuestra entidad.

Celebro la visión de conjunto y a futuro de las 25 instituciones e instancias que realizan investigación educativa y reconozco la significativa contribución de los Fondos Mixtos CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua para lograr una verdadera tarea interinstitucional. Subrayo la generosidad y el compromiso de los investigadores que participaron en la Elaboración de los Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua.

Sin duda, la conjunción de esfuerzos y talentos, de individuos e instituciones está generando la sinergia necesaria que nos impulsa a todos en el logro de un objetivo común: profundizar y orientar con certeza la investigación educativa en nuestra entidad.

Lic. María Guadalupe Chacón Monárrez
Secretaria de Educación y Cultura

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaria de Educación y Cultura, Lic. María Guadalupe Chacón Monárrez, por su decidido apoyo a todas las tareas realizadas en este proyecto.

A la Directora de Desarrollo Educativo, Maestra Emma Lilia Miramontes Parra, que respaldó cada una de las acciones que se emprendieron.

A la Doctora Patricia Ducoing Watty y al Maestro Rolando Emilio Maggi Yáñez, por su generosidad y acompañamiento profesional.

A las autoridades de cada una de las instituciones participantes, que otorgaron facilidades a los investigadores desde sus particulares posibilidades institucionales.

A los coordinadores de cada uno de los campos constituidos, pues su trabajo incansable y su compromiso con la tarea hicieron posible la concreción de estos productos.

A cada uno de los maestros-investigadores que participaron en la elaboración de este primer estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua.

A los investigadores del COMIE que fungieron como lectores externos (Dra. Ducoing, Mtro. Maggi, Dra. Corina Schmeikes y Dra. Martha López), su experiencia y generosidad abonaron indudablemente en la calidad de los trabajos.

Quede este esfuerzo de autoridades, instituciones y sujetos comprometidos con la investigación educativa al alcance de quienes le darán el mejor uso y serán sus mejores críticos: aquellos que aspiran a hacer del ejercicio y resultados de la investigación una herramienta que incida verdaderamente en la calidad de la educación que ofrecemos a nuestras niñas, niños y jóvenes en nuestra entidad.

INDICE

Presentación de la Colección <i>Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua</i>	9
Un reto, una visión compartida: acciones y logros.....	9
Un primer análisis a los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua 1997-2007	18
Tipo de productos analizados.....	20
Características de los campos.....	20
Tendencias.....	20
Abordaje metodológico.....	21
Valoración	21
Condiciones de la investigación educativa en la entidad.....	22
Introducción	23
Antecedentes históricos del campo de lenguas	24
El campo de lenguas como objeto de estudio.....	26
Referentes metodológicos	27
Conceptualización y referentes de interpretación del campo de lenguas.....	31
Un acercamiento a la conceptualización del campo de lenguas.....	31
Perspectivas de interpretación sobre la lengua.....	33
Un acercamiento descriptivo a la producción en el campo de lenguas.....	49
Procesos de enseñanza y aprendizaje del español.....	59
La lectura en los procesos educativos	62
Comprensión lectora	62
Programas para el fomento de la lectura.....	73
Hábitos y cultura lectora	81
La escritura del español como un saber gramatical.....	85
La escritura en educación superior.....	85
La escritura en educación básica.....	91
La lecto-escritura: un proceso indisoluble.....	93
Métodos de lecto-escritura	94

Propuestas de lecto-escritura.....	99
Balance	101
Lenguas extranjeras.....	105
El aprendizaje del inglés en el aula	106
Factores intervinientes en el aprovechamiento escolar del inglés.....	112
El uso de la tecnología en la enseñanza del inglés	119
La educación bilingüe como una invasión cultural	126
Balance	134
Conclusiones	137
Referentes bibliográficos	143
Bibliografía referenciada	143
<i>Corpus</i> consultado	145
Tesis:	145
Investigaciones institucionales:.....	150
Artículos de revista:	150
Ponencias:	151

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA

Rosa María Montoya Chávez

Coordinadora general

Un reto, una visión compartida: acciones y logros

La colección de libros *Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua (1997-2007)*, es uno de los productos derivados de la elaboración de *Los estados de conocimiento de la investigación educativa en el Estado de Chihuahua*, resultado de un esfuerzo interinstitucional coordinado por la Secretaría de Educación y Cultura para fortalecer e impulsar este campo de la investigación en nuestro estado. La colección consta de diez títulos que se corresponden con los diez estados de conocimiento que se trabajaron en el proyecto, de cuyo proceso se da cuenta en las siguientes líneas.

El Departamento de Investigación de la Dirección de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación y Cultura realizó un diagnóstico al inicio de la administración 2004-2010, con la in-

tención de generar su proyecto de trabajo. Para ello realizó una revisión tanto en el panorama estatal como en el nacional para indagar acerca de la problemática que enfrentaba la investigación educativa local y cuál era su posición en el contexto nacional.

En ambos escenarios se destacaba la necesidad de impulsar a nivel estatal, diagnósticos y estados de conocimiento de la investigación educativa. A nivel nacional se habían elaborado los estados de conocimiento de las décadas 1982-1992 y 1992-2002, pero sin incorporar las perspectivas de las distintas entidades, lo que dejaba sin visibilización la producción que pudiesen tener.

Para los estados de conocimiento de 2002-2012, los coordinadores de las diferentes áreas establecidas por el COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) generaron diversas estrategias para recuperar las perspectivas estatales. Desafortunadamente, sólo se logró incorporar la producción de ocho estados (Baja California, Estado de México, Puebla, Guanajuato, Jalisco, Sonora, Tlaxcala, Yucatán y la Universidad de Guadalajara), nuestra entidad no estuvo entre éstas.

Era evidente, para los integrantes de COMIE, la necesidad de contar con un “mapa” de la investigación educativa a nivel nacional para indagar acerca del tipo de producción que se estaba generando, así como para identificar aquellas regiones que requerían de mayor apoyo para impulsar la investigación educativa en nuestro país.

De igual manera, en cada uno de los estados, la revisión de su producción local se convertía en una posibilidad, tanto para identificar sus fortalezas y debilidades, como para lograr que sus esfuer-

zos en materia de investigación educativa fueran conocidos en el concierto nacional, situación que potenciaría la interlocución de sus investigadores más allá del ámbito local.

Para el caso particular del estado de Chihuahua, la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa respondió a la inquietud manifiesta por los investigadores de la entidad. En los documentos que registraron la memoria de los principales encuentros de investigación se identificaron dos preocupaciones centrales: la necesidad de tener un referente que pudiese permitir la discusión en torno al tipo de producción que se estaba generando, cuáles son los intereses temáticos, quiénes producen (investigadores e instituciones), cómo se produce, etc. Asociada a esta preocupación, identificaron como necesaria la definición de una agenda de investigación educativa para la entidad, la cual, difícilmente podía establecerse sin atender la primera de sus inquietudes.

En este análisis, arribaron a la siguiente conclusión: las condiciones en las que se realizaba la investigación educativa en nuestro estado eran de aislamiento, en el caso de los individuos, y de endogamia, en el caso de las instituciones, lo cual, debilitaba la solidez de los productos ante la ausencia del debate e interlocución con los pares. Reconocían la necesidad de abordar proyectos interinstitucionales, e incluso, se generaron encuentros de investigación articulados de esta manera, pero no se había intentado un ejercicio concreto en un proyecto que articulara todas estas intenciones y esfuerzos.

Un antecedente a la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa lo constituyó un proyecto ela-

borado por un grupo de maestros estudiantes del doctorado en Tijuana, los cuales habían incorporado a once coordinadores de varias instituciones, habían participado en una convocatoria ante Fondos Mixtos CONACyT-Gobierno del Estado, pero desafortunadamente no lograron el financiamiento. La mayoría de los integrantes de este grupo se sumó de manera entusiasta al proyecto de la Secretaría de Educación y Cultura y algunos de ellos se constituyeron en coordinadores de los distintos campos.

El sentido del proyecto de elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua había sido generado, de esta manera, por los investigadores de la entidad.

En este contexto, la Secretaria de Educación y Cultura, Lic. María Guadalupe Chacón Monárrez, convencida de la relevancia de un proyecto de esta naturaleza, autorizó que se planteara ante las instituciones e instancias que realizaban investigación educativa, a través del Departamento de Investigación. Se logró la adhesión de 25 de ellas para lanzar una amplia convocatoria a investigadores, académicos e interesados, para participar ya fuera, en la elaboración de los estados de conocimientos de la investigación educativa en el estado de Chihuahua, o compartiendo la información sobre la producción que tuvieran en este campo de la investigación. Esta convocatoria se publicó en noviembre de 2006. En este mes se realizó también la presentación del proyecto ante la comunidad de investigadores educativos para la conformación de los grupos de trabajo.

Se obtuvo el registro de la Secretaría ante el RENIECyT y se concursó en la convocatoria 2006-01 de Fondos Mixtos CONACyT-

Gobierno del Estado de Chihuahua, obteniendo el financiamiento al proyecto.

Las dos condiciones mencionadas anteriormente -la amplia aceptación institucional y el financiamiento otorgado-, aunado al interés de los propios investigadores y la disposición de sus instituciones, constituyeron el contexto de posibilidades para la realización del trabajo; las dificultades y obstáculos se fueron identificando en la concreción del mismo. Así, fue difícil la conformación y permanencia de los grupos de trabajo, etapa en la cual se invirtió un tiempo considerable. No obstante, el compromiso con la tarea, por la convicción de su utilidad, hizo que un grupo interinstitucional de 35 investigadores (doctores, maestros y estudiantes de maestría y doctorado) permaneciera hasta el final.¹

Dado que el proyecto estaba animado por una intencionalidad de construcción colectiva, en cada una de sus etapas el Departamento de Investigación presentaba una propuesta que era debatida y en su caso, aprobada o modificada por los grupos de trabajo. La relación horizontal, abierta y de confianza generó los ambientes de discusión y colaboración que propiciaron el arribo a los consensos. En el camino se dieron importantes discusiones en torno a las siguientes cuestiones: el tipo de productos que habrían de considerarse como investigación educativa; la definición de qué era

¹ Inicialmente se conformaron catorce grupos de trabajo para las siguientes áreas del COMIE: aprendizaje y desarrollo humanos, currículo, educación ambiental, educación y conocimientos disciplinares, educación y valores, entornos virtuales de aprendizaje, historia e historiografía de la educación, interrelaciones educación-sociedad, investigación de la investigación educativa, multiculturalismo y educación, política y gestión, prácticas educativas en espacios escolares, procesos de formación y sujetos de la educación. Sólo terminaron diez constituidos en campos, fueron los siguientes: aprendizaje y procesos psicológicos asociados, crianza y desarrollo, currículo, lenguas, historiografía de la educación, investigación de la investigación educativa, política educativa, prácticas educativas en espacios escolares, sujetos de la educación y se conformó el campo de género y educación.

un estado de conocimiento (diferenciándolo de estado del arte y estado de la investigación); la organización del trabajo, si a la manera del COMIE, por áreas o bien, por campos; la perspectiva hermenéutica desde la cual se realizaría el análisis; la precisión de qué estábamos entendiendo como conceptualización del campo; discusiones todas de índole teórica y metodológica, centrales para dar rumbo a nuestra tarea.

La riqueza de capitales culturales distintos nos permitió avanzar, aunque no sin dificultades. De esta manera se fueron tomando las decisiones en cuanto a las tareas específicas para cada etapa. Se decidió por ejemplo, considerar como producto de investigación desde las tesis de maestría y considerar los productos generados de 1997 a 2007, aunque posteriormente, los grupos de trabajo fueron tomando otras decisiones, en atención a la relevancia de los productos localizados que no estaban en el periodo señalado.

Durante dos años se fueron realizando las tareas tanto de índole teórica como de trabajo de campo (localización de los documentos, hacer acopio de los mismos y realizar las fichas de contenido y los resúmenes analíticos) y concluir con la redacción preliminar de cada uno de los estados de conocimiento abordados. Para la toma de decisiones en cada una de estas tareas fueron necesarias reuniones periódicas con los coordinadores de los distintos campos así como reuniones generales de trabajo convocadas por el Departamento de Investigación.

Fue de particular importancia la asesoría, desde el inicio, de dos investigadores con experiencia en la coordinación de estados de conocimiento a nivel nacional (la Doctora Patricia Ducoing Watty y el Maestro Rolando Emilio Maggi Yáñez), así como

la experiencia generada por el COMIE en la elaboración de los estados de conocimiento nacionales de las dos décadas ya mencionadas. Adicionalmente, el contacto con la REDIES (Red de Investigadores Educativos de Sonora) y su experiencia en la publicación anual de sus Catálogos de Investigación Educativa como producto de un ejercicio colectivo, alentó los trabajos en nuestra entidad.

Se programaron tres talleres de conceptualización con asesoría de investigadores miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; los talleres realizados abordaron de manera central las áreas de Currículo (Dr. Jesús Carlos Guzmán), Investigación de la Investigación Educativa (Rolando Maggi) y Sujetos y Procesos de Formación (Dra. Patricia Ducoing) en junio de 2007. Se contó con la participación de todos los grupos conformados, de manera que se beneficiaran sus propios planes de trabajo con la experiencia vivida en estos talleres.

Posteriormente, en abril de 2008, se organizó el taller "Construcción de categorías para una lectura crítica de los productos de investigación educativa", coordinado por la Doctora Patricia Ducoing y el maestro Rolando Maggi Yáñez. En el taller se abordaron aspectos técnicos y metodológicos (realización de resúmenes analíticos, definición de categorías para el análisis de los productos y la definición de un Plan General de Redacción).

En este mismo mes, nuevamente se hizo pública una convocatoria abierta a los investigadores de la entidad para que hicieran llegar su producción al Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación y Cultura, con el fin de incorporarla al Catálogo de Investigación Educativa del Estado de Chihuahua que se ha-

bía estado elaborando a la par de las tareas para los estados de conocimiento.

En agosto y septiembre de 2008, la Doctora Ducoing y Rolando Maggi pudieron revisar ocho de las primeras redacciones de los estados de conocimiento de los diez campos de la investigación educativa identificados en Chihuahua. En reunión general del 27, 28 y 29 de octubre de 2008, con sede en el Instituto La Salle, los diferentes grupos de trabajo presentaron la redacción de los estados de conocimiento de la investigación educativa en diez de los campos constituidos.

Esta redacción fue sometida a la revisión de una comisión interna constituida por compañeras y compañeros que decidieron participar en la revisión de uno o más campos y, además, se sumaron en calidad de lectores externos la Doctora Corina Schmelkes y la Doctora Martha López, la primera nos apoyó con la lectura del estado de conocimiento de Género y Educación, y la segunda con la lectura de Investigación de la Investigación Educativa y Género y Educación.

El trabajo realizado por los distintos grupos conformados de manera interinstitucional produjo diez estados de conocimiento de la investigación educativa en los siguientes campos: Género y Educación, Lenguas, Aprendizaje y Procesos Psicológicos Asociados, Currículo, Historiografía de la Educación, Prácticas Educativas en Espacios Escolares, Sujetos de la Educación, Investigación de la Investigación Educativa, Política Educativa y Crianza y Desarrollo

Para cada uno de estos campos se definió una mirada teórica para el análisis, se realizó una valoración de los trabajos ubicándolos en subcampos, se presentó un balance de la producción y se generó, a partir de los hallazgos, una agenda de investigación en aquellos temas que, a juicio de los investigadores, estaban ausentes o en niveles incipientes de desarrollo.

Hasta el momento los productos derivados de este esfuerzo se han concretado en la presente colección conformada por diez libros, un Catálogo de Investigación Educativa en Chihuahua, una página web del proyecto y sus productos, una Base de Datos de la Investigación Educativa en Chihuahua y una Agenda Estatal de Investigación Educativa por cada campo estudiado.

Adicionalmente, es importante citar también nueve ponencias presentadas por investigadores chihuahuenses en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa en las áreas de Investigación de la Investigación Educativa y en la de Historiografía de la Educación, así mismo siete tesis terminadas (seis de maestría y una de doctorado) seis en proceso (tres de maestría y tres de doctorado), además de cuatro artículos en revistas de difusión y en documentos telemáticos.

La elaboración de los estados de conocimiento puso a los investigadores de nuestra entidad en contacto con la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE), dirigida por miembros del COMIE y conformada por investigadores de distintas instituciones y centros de investigación educativa de todo el país.

El grupo de trabajo que generó estos productos se constituyó en la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) y mantiene interlocución continua con la REDMIIE, realizando conjuntamente una tarea de relevancia nacional. Una vez elaborados los estados de conocimiento, queda como tarea pendiente y prioritaria, la realización de un diagnóstico estatal sobre el estado que guarda la investigación educativa, esto es, la identificación de las condiciones en las que se desarrolla, así como sus usos e impactos en el sistema educativo estatal.

Sin duda, la mirada se ha ampliado, el debate está presente y Chihuahua está aportando y recibiendo la benéfica influencia del intercambio de ideas en el campo de la investigación educativa.

De alguna manera el aislamiento se ha roto...

Un primer análisis a los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua 1997-2007

Independientemente de los hallazgos específicos que ofrece la lectura de cada uno de los estados de conocimiento en los distintos campos, el análisis -sin ser todavía exhaustivo-, de todos ellos, nos reporta algunas cuestiones interesantes como las que se enuncian a continuación:

Historiografía, Sujetos de la Educación, Género, Currículo y Lenguas son los campos en los que se encuentra mayor producción. En tanto que, Prácticas Educativas, Aprendizaje y Crianza y Desarrollo son los menos estudiados de acuerdo con la producción revisada.

El campo que mantiene su producción es Historiografía de la Educación, identificando en él a los investigadores con mayor número de publicaciones; tanto en Política Educativa, como en Historiografía, Género e Investigación de la Investigación Educativa se encuentran publicaciones a nivel nacional e internacional, pero es en estos campos, en los que se llega a revisar una diversidad de documentos, no sólo tesis de maestría.

Los subcampos mayormente estudiados son: profesores y estudiantes (Sujetos); instituciones (Historiografía); estudiantes (Aprendizaje); epistemología y sus métodos (Investigación de la Investigación Educativa); desarrollo del currículo (Currículo); historias de mujeres y feminización de la enseñanza y de las carreras en el nivel superior (Género); prácticas educativas y relaciones de poder (Prácticas Educativas en Espacios Escolares); procesos cognitivos que inciden en la lectura y estrategias para mejorarla (Lenguas); y administración y gestión (Política Educativa).

Existen algunos campos cuya producción se ha visto incrementada por eventos realizados ex profeso, como es el caso de Género, que asocia a esta razón el incremento de productividad en 2003 y 2004, por ejemplo; en tanto que en el resto de los campos se observa una mayor producción entre los años 2005, 2006 y 2007, con excepción de Historiografía que tiene su punto más alto en 1996 e Investigación de la Investigación Educativa en 1998.

Es importante señalar que la decisión de incorporar desde trabajos de maestría en el análisis y realizar el mismo con base prioritariamente en estos documentos, influyó de manera importante en el balance que en cada campo se realizó al valorar estos productos.

Así, en términos generales, como caracterización de este primer estado de conocimiento en la entidad, se mencionan los siguientes aspectos:

Tipo de productos analizados

- Se trabajó sobre el 44.9 % de la producción identificada y/o reportada. El resto de la producción existente pertenece probablemente a los campos no revisados en estos estados de conocimiento.
- En su mayoría estos estados de conocimiento tuvieron como material de análisis tesis de maestría, artículos de revista, libros y ponencias; en menor medida se revisaron folletos, cuadernos de trabajo, reportes de investigación y capítulos de libro.

Características de los campos

- Los campos con mayor producción son: Historiografía, Sujetos de la Educación, Género, Currículo, Lenguas y Procesos de Formación.²
- Campos con producción que tienen presencia a nivel nacional: Historiografía, Género e Investigación de la Investigación Educativa.
- Campo consolidado: Historiografía.

Tendencias

- No se mantiene una tendencia en la producción, ésta oscila y se relaciona con la presencia de eventos ex-profeso (encuentros, coloquios, etc.).

² El grupo de trabajo de procesos de formación no logró concluir en los tiempos fijados para la entrega de productos, sin embargo se conocía ya la identificación de la producción existente, razón por la cual se menciona en este análisis.

- Se identifica producción en el nivel de primaria y en educación superior en la mayoría de los campos.
- Ausencias de trabajos en preescolar y educación media superior.
- Las temáticas se distribuyen también de manera irregular, salvo algunos temas que parecen ser propios de los posgrados en los que se trabajan y tienen mayor presencia.
- No se aprecia la existencia de líneas de investigación, salvo en el caso de Historiografía, Género y estudio de las subjetividades en Sujetos.

Abordaje metodológico

- Predomina el abordaje metodológico desde enfoques cualitativos, privilegiando la etnografía y el estudio de caso.
- Sólo en el campo de lenguas predomina el enfoque cuantitativo.
- La mayoría de los estudios de tipo cuantitativo utilizan estadística descriptiva; prácticamente no se usa la estadística inferencial.
- En los estudios cualitativos hay dificultades para sistematizar los datos empíricos.
- Hay preeminencia de visiones funcionalistas y muy poco trabajo con perspectiva crítica.

Valoración

- En la mayoría de los campos se advierten ausencias temáticas y debilidades metodológicas y teóricas.
- No existe el diálogo entre los autores, no se conocen los investigadores locales, no se leen.

Condiciones de la Investigación Educativa en la entidad

- La mayoría de los trabajos se encuentran en un nivel inicial de producción.
- La producción se concentra en los centros de población más grandes de la entidad.
- Esta producción es de carácter individual, aislada.
- Pocos trabajos de IE contaron con fuente de financiamiento adicional al del investigador.
- Escasa difusión de la producción existente.

INTRODUCCIÓN

El presente documento forma parte de un esfuerzo colectivo por construir los estados de conocimiento de la investigación educativa en el Estado de Chihuahua, en respuesta a la convocatoria de la Secretaría de Educación y Cultura a través del Departamento de Investigación. Participaron investigadores de diferentes instituciones y personas interesadas en la temática. Para realizar esta tarea, se conformaron equipos de trabajo bajo la lógica establecida por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en la distribución de áreas temáticas y campos de investigación.

Entre los principales factores que hicieron posible el desarrollo de este estudio, destaca el financiamiento otorgado por Fondos Mixtos CONACYT–Gobierno del Estado, así como las voluntades de las instituciones de Educación Superior, que contribuyeron en diferentes niveles de participación.

Para la construcción de los estados de conocimiento, en el área de conocimientos disciplinares, se conformó inicialmente un equipo de trabajo, que después de debatir la composición del área, los intereses, la experiencia y la producción de cada investigador en los diversos campos, optó por distribuir la responsabilidad entre uno

o dos investigadores en cada campo, quienes harían esfuerzos por consolidar equipos más amplios.

Una vez hecha la separación, el campo de lenguas se desarrolló bajo el cobijo académico de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 083. Contó con el apoyo de académicos y estudiantes de posgrado, quienes enriquecieron el estudio al suplir, de alguna manera, la falta de participación interdisciplinaria lograda en otros campos.

Para el análisis de la producción investigativa se tomaron como antecedente, los estados de conocimiento publicados por el COMIE en las décadas pasadas. Sin embargo, fue necesario dialogar con el contenido de los productos de investigación para construir las categorías de análisis que dan cuerpo a los estados de conocimiento en la entidad.

Antecedentes históricos del campo de lenguas

Para recuperar los esfuerzos realizados a nivel nacional en la construcción de estados de conocimiento en el campo de lenguas, se analizaron trabajos sistematizados a partir del segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) realizado en 1993, donde por iniciativa de diversos grupos de académicos e instituciones de educación superior, se inicia un balance de la investigación educativa de la década de 1982–1992, concretizado posteriormente en la colección *Investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa* (Weiss, 2005).

Esta colección aborda seis áreas del conocimiento y resulta de gran interés el área de *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*,

que centra su atención en la didáctica de contenidos científicos y humanísticos: la oralidad; la lectoescritura y las lenguas extranjeras; que aunque son tratados como contenidos específicos, forman parte del campo temático de lenguas (López, 2003).

El campo de lenguas fue segmentado en contenidos específicos, hasta la elaboración de los estados de conocimiento de la década 1992–2002, cuando a partir de discusiones colegiadas entre los investigadores se decide ubicarlo en el área de *Didácticas especiales y nuevos medios y tecnologías*, en conjunto con los campos de educación matemática, didáctica de las ciencias histórico-sociales, educación en ciencias naturales y tecnologías de la información y la comunicación (López, 2003). Sin embargo, por diferentes razones, el campo de lenguas no logró cristalizarse en los estados de conocimiento, se muestra como el gran ausente en la década 1992 -2002, a pesar de ser muy prolijo en el ámbito nacional y con producción de gran impacto para la educación básica.

En noviembre del 2007, los investigadores del COMIE pusieron en el centro del debate la configuración y pertinencia de las áreas temáticas. A partir de esa discusión se crearon algunas áreas que no habían sido consideradas en la década pasada. Otras se modificaron o desaparecieron, y lo mismo sucedió con los campos.

En esta reconfiguración, se ubica al campo de lenguas en el área de educación y conocimientos disciplinares, lo que implica un avance importante, pues pasa de ser un aspecto eminentemente didáctico a considerarse como objeto de estudio de una disciplina particular.

El campo de lenguas como objeto de estudio

En la década 1992-2002, el campo de lenguas representó un vacío en los estados de conocimiento, lo cual constituye un reto para las entidades federativas como Chihuahua, que realizan esfuerzos por dar a conocer la producción investigativa con que cuenta el estado, así como de las condiciones en que ésta se produce.

Es importante conocer: los campos donde se enmarca la producción investigativa, las tendencias y ausencias en los objetos de estudio, los marcos de referencia y las metodologías utilizadas, para tener indicadores que permitan generar investigación novedosa e incentivar una producción con impacto en las problemáticas educativas de la entidad.

Este trabajo plantea como propósito fundamental construir los estados de conocimiento, en el campo de lenguas, a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el estado de conocimiento que guarda la investigación educativa, con respecto al campo de lenguas en Chihuahua? ¿Cuáles son las tendencias con respecto a objetos de estudio, referentes conceptuales y abordajes metodológicos, presentes en la investigación educativa estatal en este campo? ¿Cuáles son los sujetos, las instituciones y los grupos de académicos que producen investigación educativa al respecto?

Al tomar como guía los cuestionamientos anteriores, se desarrolla este estudio de carácter documental que toma como referencia la investigación escrita: libros, revistas o documentos internos de las instituciones educativas del Estado.

Referentes metodológicos

Por la naturaleza del objeto de estudio, se adopta el enfoque cualitativo de investigación, pues es necesario que se reconozca la subjetividad del investigador, quien sin desprenderse de la realidad empírica, impregna con su mirada e interpretación el proceso de investigación. La fusión de la objetividad con la subjetividad obliga a recurrir a la teoría para delimitar la perspectiva teórica, desde donde se juzgará el fenómeno y se acotará la subjetividad.

Este enfoque se caracteriza por ser inductivo, ya que a partir de los datos empíricos se busca la posibilidad de teorizar, interpretando los fenómenos o hechos sociales de manera holística y contextualizada; es decir, desde sus diferentes aristas, ámbitos y perspectivas, sin dejar de lado las condicionantes históricas que le envuelven.

Se determinó utilizar a la hermenéutica como recurso metodológico, para la interpretación de los textos de investigación del campo de lenguas; para ello se tomaron en cuenta las premisas anteriores; así como la necesidad de realizar una tarea interpretativa encaminada a explorar y comprender fenómenos propios de las acciones humanas que se dan dentro de un contexto institucional, cultural e histórico (Álvarez, 2005)

El desarrollo propio del estudio coadyuvó a la construcción de un diseño flexible de investigación, cuyas fases se fueron enriqueciendo y renovando constantemente. El procedimiento inició con la conceptualización del campo de lenguas y la delimitación del problema de investigación. Posteriormente, se definieron las estrategias y tiempos para la recopilación, análisis y sistematización de la información empírica.

Para la recopilación de la información empírica se acudió a los listados sobre la producción existente, en las diferentes instituciones de educación superior del estado de Chihuahua. Esto permitió un primer acercamiento al trabajo de campo, donde finalmente se depuraría la existencia de los productos.

Para procesar la información de los textos, se utilizaron las fichas de resumen proporcionadas por el COMIE. Sin embargo, para la conformación de las categorías de análisis, la información contenida en las fichas resultó insuficiente para el estudio, lo cual, impuso la necesidad de establecer un proceso permanente de revisión a profundidad de los materiales originales, hasta la culminación del informe de investigación.

Para conformar las categorías de análisis se realizó un mapeo con el contenido de la información empírica, que confrontado con los componentes de la lengua, permitió encontrar recurrencias y agruparlas. Se posibilitó también, rescatar de de cada categoría, las diferentes posturas teóricas y metodológicas abordadas implícita y explícitamente en las producciones con respecto a la lengua y sus componentes.

Por la naturaleza y requisitos indispensables del estudio, fue necesario desarrollar un primer apartado donde se especifica la conceptualización del campo de lenguas, así como los referentes teóricos desde donde se juzgan las diferentes producciones.

En el segundo apartado se valoran 40 productos diversos de investigación: tesis de posgrado, artículos de revista y ponencias, localizadas en la entidad; que abordan los procesos de adquisición, construcción o interpretación de una lengua y sus componentes.

Este análisis se desarrolla al interior de dos grandes apartados: *procesos de enseñanza y aprendizaje del español, y lenguas extranjeras*, a través de los cuales se brinda un panorama general de las características de la producción investigativa del campo de lenguas en Chihuahua.

A manera de conclusión, se precisan los hallazgos y principales aportaciones de esta investigación; destacan las presencias y ausencias en los objetos de estudio, abordajes teóricos y metodológicos de la producción valorada, así como los campos problemáticos emergentes y vetas de investigación en el campo.

Al final del documento se hace referencia a la bibliografía utilizada; para ello se hizo una separación entre los referentes bibliográficos que sirvieron de interpretación y construcción teórica, y los referentes empíricos contenidos en el *corpus* consultado; con la finalidad de mostrar a grandes rasgos la producción estudiada.

Si este estudio proporciona indicadores a las instituciones, grupos e individuos que realizan o se interesan en la investigación en el campo de lenguas, para la generación de conocimiento novedoso, en el que se atiendan los campos de estudio, problemáticas, metodologías y tendencias teóricas ausentes de la producción estatal, su principal objetivo se habrá cumplido.

CONCEPTUALIZACIÓN Y REFERENTES DE INTERPRETACIÓN DEL CAMPO DE LENGUAS

El presente capítulo muestra una conceptualización del campo de lenguas, a partir del cual, se clasificó y analizó el contenido de los productos de investigación, valorados en este estudio. Esta caracterización comprende la definición de campo desde una perspectiva sociológica que permite comprender e interpretar la naturaleza y las condiciones de la producción investigativa. En un segundo momento, se aborda una discusión teórica entre diferentes posturas, con respecto a la lengua y su aprendizaje, que servirán de base teórica para juzgar el contenido de los diferentes productos de investigación.

Un acercamiento a la conceptualización del campo de lenguas

Si se reconoce que la producción científica está influenciada por las condiciones históricas en que se produce, es necesario explicitar cuáles son las condiciones epistémicas, así como los entramados institucionales y sociopolíticos presentes en el contexto de dicha producción (Vassallo de López, 2005). De ahí que se consideró pertinente definir estas condiciones dentro de la conceptualización de campo de Pierre Bourdieu, quien la define como:

... sistema de las relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta *específica* el monopolio de la *autoridad científica*, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la *competencia científica*, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado (Bourdieu, 2007: 76).

Las luchas que se establecen entre los agentes, al interior del campo, están cargadas de contenido científico y político, puesto que “la posición ocupada en el espacio social, es decir, en la estructura de la distribución de los diferentes tipos de capital, que son también armas, dirige las representaciones de ese espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo” (Bourdieu, 2000: 39).

Las estrategias de posicionamiento desarrolladas en un campo, pueden definirse según su orientación como estrategias de conservación, de sucesión o de subversión. Generalmente, las estrategias de conservación y sucesión son empleadas por agentes que están en una posición dominante dentro del campo; es decir, buscan mantener el orden científico en el que su legitimidad como autoridad es reconocida, incluso por sus adversarios. Mientras que las estrategias de subversión son utilizadas por aquellos agentes que intentan ganar posiciones de poder, ventajosas para ellos, dentro del campo, son los interesados en subvertir el orden científico establecido.

En esta conceptualización, Bordieu (2000) devela como la producción investigativa está cargada de rituales que objetivan los diferentes tipos de capital y de poder científico. Demuestra además, cómo permea en ellas el *habitus*, considerado como un “Sistema de disposiciones socialmente constituidas que, como estructuras estructuradas y estructurantes, constituyen el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes y a las que una posición y una trayectoria determinada en el interior del campo intelectual” (Bourdieu, 2007: 31).

Desde esta perspectiva, se puede considerar al campo de lenguas como un espacio socialmente constituido en el que los investigadores convergen y divergen, enfrentándose en una lucha con sus diferentes capitales (cognitivo, social, político, ideológico y económico) para disputar la legitimidad y reconocimiento de sus posiciones en la producción relacionadas con procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

El posicionamiento teórico de campo y de la revisión general de la producción investigativa del estado de Chihuahua, se desprenden como categorías de análisis: *los procesos de enseñanza y aprendizaje del español y las lenguas extranjeras*. Por su naturaleza compleja, cada categoría se desarrolla en distintos componentes.

Perspectivas de interpretación sobre la lengua

Valorar la producción investigativa en el campo de lenguas, implica el desarrollo explícito de los referentes teóricos que servirán de plataforma para juzgar los diferentes productos. Ante esta exigencia, se presenta un panorama general sobre las concepciones

de la lengua y su aprendizaje, abordadas desde diferentes perspectivas teóricas que se agrupan en dos grandes tendencias. Por un lado se presenta la corriente gramatical que centra su atención en los aspectos formales de la estructura de la lengua. Y como una negación dialéctica a la postura señalada, se desarrolla un debate entre la psicogenética y la sociolingüística que, a pesar de compartir algunos preceptos en cuanto al conocimiento, difieren en aspectos centrales relacionados con la construcción del lenguaje y sus funciones.

IncurSIONAR en el devenir histórico de la lengua, remite a la evolución y surgimiento de la lingüística, lo que sería un tema sumamente especializado; pero, para los fines de este estudio, no resulta necesario. Es suficiente decir que el interés por definir el objeto del estudio de la lingüística permitió el desarrollo de las diferentes teorías sobre la lengua.

Una de las teorías más antiguas de la lengua surge con la llamada *gramática simple*, inaugurada por los griegos y continuada por los franceses. Se fundamenta en la lógica y es juzgada por lingüistas, como una de las visiones que menos aportan a la definición de lengua. Esta corriente: “Apunta únicamente a dar reglas para distinguir las formas correctas, de las formas incorrectas; es una disciplina normativa, muy alejada de la observación pura, y cuyo punto de vista es forzosamente estrecho” (Saussure, 2000: 23).

La visión gramatical simple se identifica con una postura atomista acerca de la concepción de los fenómenos, los cuales, sólo existen de manera aislada. Aunque tengan en común la pertenencia a un mismo todo, se desdeñan las relaciones que puedan existir entre ellos, dado que para esta postura, el todo no es más que una suma

de unidades homogéneas o una contraposición de unidades discretas (Sánchez, 1970).

La postura anterior conllevó, por muchos años, a que se observara a la lengua como un conjunto de elementos aislados, que se unen de manera homogénea para representar cosas, objetos o ideas que son captados y emitidos por los sentidos para expresar algo; sin tomar en cuenta las relaciones que puedan existir entre ellos (Moguel, 1973). Por tanto, para la expresión de alguna idea, el sujeto se encarga de establecer esas relaciones, que se limitan a sumar los elementos aislados que dan forma al mensaje que se desea emitir.

La enseñanza concreta de la lengua se sitúa en didácticas y métodos de la gramática tradicional, que plantean, como objetivo explícito, hablar y escribir correctamente (Gruño, 1997). Para escribir correctamente, el hablante tiene que conocer cada uno de los fonemas, su pronunciación correcta y su escritura perfecta. Esto le permitirá unir sonidos para formar palabras, las cuales se unen para formar frases, oraciones y textos.

La enseñanza de estos elementos, ya incrustados convencionalmente en la sociedad, está a cargo de los adultos, quienes deben asumir la responsabilidad de transmitirlos a la generación joven y ponen especial atención en la dicción y la escritura correcta de cada elemento, para que el hablante pueda reflejar fielmente el código convencional establecido. El lenguaje durante el desarrollo físico y cognitivo del niño no existe, hasta que es capaz de usar cada palabra en el contexto, con el significado y dicción que se consideran adecuados; es decir, cuando es capaz de repetir lo que el mundo adulto le ha enseñado.

La gramática persistió y evolucionó a través de los siglos hasta que se consolidó como objeto de estudio de la lingüística. Un gran avance en esta rama surge con la gramática comparada que: analiza los componentes de una lengua a partir de otras lenguas, esclarece la estructura de una lengua a partir de los componentes de otra, intenta establecer generalizaciones en las bases y componentes de las diferentes lenguas.

La evolución en el estudio de las lenguas y la incorporación de los nuevos descubrimientos científicos en diferentes disciplinas, sobre todo de la antropología, permitieron a Ferdinand de Saussure definir a la lengua como el objeto de estudio de la lingüística; lo que llevó a desentrañar las relaciones al interior de una lengua, entre otras lenguas; también, localizar familias de lenguas y las fuerzas universales que se ponen en juego en todas ellas, con la finalidad de deducir las leyes generales a partir de lenguas particulares (Saussure, 2000).

La gran aportación de Saussure fue su concepción de lengua, que deja atrás la hipótesis de elementos aislados para visualizarla como un todo estructurado: “Un sistema de signos que expresan ideas y, por tanto, comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de urbanidad, a las señales militares, etc.” (Saussure, 2000:42). Sólo que es el más importante de esos sistemas. En otras palabras, la lengua es el conjunto de signos donde se cristalizan los significados que una sociedad, de manera colectiva, ha construido y que pueden hacerse tangibles a través de representaciones convencionales y arbitrarias, acordadas socialmente; también, que tiene una estructura general donde convergen y se relacionan todos sus elementos.

La contribución histórica de Saussure impulsa la consolidación de un paradigma científico estructuralista, que tendría influencia en múltiples disciplinas. Este paradigma ve a los hechos o fenómenos como elementos que conforman un todo; que pertenecen a una totalidad en la que entretienen una red de relaciones y dependencias con los demás elementos de este todo, denominado estructura (Sánchez, 1970). Así, la lengua es considerada como un sistema de signos distintos que corresponden a ideas distintas. Este sistema se organiza de acuerdo a la racionalidad, al espacio temporal y a las necesidades de una sociedad determinada. Los signos que conforman este sistema, no poseen valor en sí mismos, sino por la posición que ocupan en la estructura general y las relaciones que establecen con los otros elementos (Saussure, 2000).

Considerar a la lengua como un sistema organizado, interconectado y multideterminado, es plantear que su aprendizaje exige conocer las diferentes partes que la componen, así como las funciones de cada una de ellas. Por ende, en la enseñanza de la lengua se debe hacer una diferenciación clara de los componentes gramaticales y su función: morfema, fonema, sujeto, predicado, adjetivo, sustantivo, conjunciones, pronombres, adverbio, artículo, conjugación de verbos, entre otros muchos.

Desde este posicionamiento, el aprendizaje de la lengua es considerado una transmisión social. Para comunicarse el individuo debe conocer el sistema lingüístico convencional, establecido socialmente por su comunidad. Lo anterior hace referencia a un modelo educativo, donde una generación adulta transmite la cultura de una sociedad a una generación joven, pues son los adultos quienes ya han incorporado los saberes necesarios para desenvol-

verse en el orden establecido por la sociedad y por tanto, los responsables de educar a los que aún lo ignoran (Durkheim, 2001).

Los fundamentos psicológicos presentes, en el modelo educativo enunciado, se vinculan a una psicología conductista cuando señalan que el aprendiz de una lengua funge como un receptáculo, que escucha y recibe pasivamente la información y la almacena en la memoria para repetirla mecánicamente en situaciones posteriores.

El aprendizaje de la lengua provienen del exterior y es introyectado en el individuo a través de estímulos que propiciarán una respuesta adecuada, que refleje fielmente lo que se ha retenido (Bianchi, 1990). Por tanto, las respuestas no deseadas o errores, son sinónimos de no aprendizaje, reduciendo así, los procesos cognitivos complejos, a simples actos reflejos de memorización mecánica.

La influencia de esta corriente, a la pedagogía, ha propiciado que la enseñanza de la lengua hablada y escrita ponga énfasis en procedimientos de forma; caracterizados como uso correcto de la lengua y desdeñando los procesos cognitivos que detonan o potencian la construcción de la lengua para su uso comunicativo. Las bases pedagógicas que sustentan lo expuesto anteriormente, remiten a lo que Luis Not (1983) denomina modelo pedagógico heteroestructuralista, donde prevalece una relación de subordinación del maestro hacia el alumno, pues parte de la premisa de que los maestros son poseedores del conocimiento, dominan los contenidos, se han fundido con ellos y eso les da la autoridad moral y de facto para transmitírselo a los estudiantes. De esta forma, el acto pedagógico tiene como ejes centrales los contenidos de

aprendizaje y el juicio del maestro. Siendo esto lo que determina el éxito o fracaso del estudiante en el aprendizaje.

Por la forma de concebir la lengua y su aprendizaje, la postura gramatical asume una posición epistémica que Shaff (1974) denomina: *modelo mecanicista de la teoría del reflejo*; que dice: el conocimiento es un reflejo de la realidad y que se logra a través de un acto mecánico de transmisión, del objeto sobre el sujeto. Es decir, en la relación cognoscitiva el sujeto es la fuente del conocimiento y el sujeto es visto como una conciencia recipiente que se limita a reflejar la imagen del objeto depositado. Entre más fiel sea este reflejo, con respecto al objeto, será considerado un conocimiento verdadero.

Como una negación dialéctica, de las posturas gramaticales, simples y estructuralistas de la lengua, surgen, a partir de la incorporación de grandes avances en la psicología y la pedagogía, posiciones teóricas: la psicogenética, la sociolingüística y la postura dialéctica de Henry Wallon. Aunque el objeto de estudio de estos conglomerados teóricos se concentra fundamentalmente en el ámbito psicológico, estas corrientes ofrecen una concepción diferente de la lengua en sí misma, en su estructura y uso, pues la analizan como un fenómeno complejo en constante cambio y contradicción. El lenguaje es considerado como un hecho complejo, íntimamente ligado al desarrollo del pensamiento humano.

Para poder comprender cómo se concibe al lenguaje, desde estas tres posturas, habrá que recurrir al debate entre Piaget, Vygotski y Wallon sobre el desarrollo de la inteligencia y del pensamiento. Esto permitirá asumir una postura fundamentada al respecto.

La disputa entre Piaget y Wallon estriba fundamentalmente en la visión epistémica de uno y otro: Piaget construye una visión continuista del desarrollo de la inteligencia, Wallon argumenta una postura discontinuista del desarrollo del pensamiento. Para Piaget la inteligencia se desarrolla en etapas sucesivas que evolucionan y desaparecen para permitir el surgimiento de otras; para Wallon, “el desarrollo del pensamiento en el niño es discontinuo, señalado por crisis y conflictos, que Wallon compara con mutaciones biológicas, saltos en una palabra y que provocan *reestructuraciones* (no evoluciones) del comportamiento” (Merani, 1969:76). Será desde estas posiciones epistémicas diferenciadas, donde estos grandes pensadores debaten sobre pensamiento e inteligencia, debate que incidirá en las concepciones de la construcción del lenguaje y por ende en su aprendizaje.

Piaget plantea que el desarrollo de la inteligencia en el niño comienza con el nacimiento; es decir, lo analiza desde un punto de vista ontogenético: plantea el desarrollo de la inteligencia a partir de diferentes etapas o estadios intelectuales con características bien definidas, donde se aprecia la evolución continua de los esquemas conceptuales. Los primeros estadios son parte de una inteligencia sensomotriz, caracterizada por acciones motoras y sensoriales básicas como mamar, hasta acciones medianas y finas como reaccionar ante ciertos objetos: “lo que es innato en el niño, recibido de los procesos de adaptación y evolución de remotos antepasados, se conjuga con nuevas experiencias y se resuelve en la actividad sensomotriz” (Merani, 1969: 72).

La importancia para Piaget del estudio de esta etapa, es que derivará en lo que él denomina inteligencia práctica, donde el niño se

apoya en hábitos y asociaciones adquiridos y los vuelve a combinar, de ahí tendrá la posibilidad de acceder a una inteligencia preverbal o de situaciones, donde al responder a la interacción con los objetos podrá evolucionar hacia la representación de las cosas, que es la base de la inteligencia conceptual.

Una gran diferencia que establece Piaget entre la inteligencia sensoriomotriz y la inteligencia conceptual, es que en la primera, los alcances intelectuales están demarcados por actividades y contenidos concretos, mientras que en la segunda, se pueden convertir esas actividades concretas en esquemas conceptuales y significados abstractos, mediados por el lenguaje. De esta manera los esquemas conceptuales sirven de subestructura a la superestructura, que son los esquemas conceptuales. Esto le permite concluir que la inteligencia es “una construcción de relaciones”. La organización intelectual, producto de relaciones que se engendran unas a otras y que forman una y misma cosa con lo real” (Merani, 1969: 72).

La concepción de inteligencia desata la disputa principalmente con Wallon, desde cuyo pensamiento, Merani (1969) hace como primer señalamiento que Piaget trata estas etapas evolucionistas como algo que se repite en el género humano, sin tomar en cuenta las percepciones y la razón humana. Destaca que la evolución del pensamiento desde Wallon se concibe como un proceso de cambios abiertos; es decir, que no existe un único camino donde se transite por etapas inminentes; que los cambios pueden diversificarse saltando de una etapa a otra y en ocasiones retrocediendo en algunos aspectos o generando etapas insospechadas.

Wallon considera al pensamiento como una herramienta para la inteligencia, dado que “en cada niño no se repiten los pasos de una inteligencia que se despliega y desarrolla lenta y gradualmente. Por el contrario, se construye un pensamiento con perfiles comunes a todos y propios del individuo a la vez, pensamiento del que luego, en grados relativos según circunstancias de evolución y adaptación biológica y cultural, surgirá la inteligencia” (Merani, 1969: 80).

A diferencia de Piaget, Wallon estima que las fuentes del pensamiento del niño no se deben buscar en el terreno de la sensomotricidad, considera que no hay estructuración progresiva de esquemas sensomotrices a los esquemas conceptuales, no son opuestos, sino que ambos confluyen y existe predominancia de uno sobre otro, se niegan dialécticamente, sin que ello implique que uno debe desaparecer para que otro aparezca, sino que de su oposición surge una transformación. En otras palabras, el niño se encuentra en una etapa determinada del desarrollo, la cual, no tiene características diferenciadas, sino que pueden coexistir rasgos del pensamiento sensomotor con aspectos del pensamiento conceptual. Aunque hay predominancia de alguno de ellos, se producen alternancias entre ambos tipos de esquemas, lo que permite el surgimiento de invariantes o esquemas nuevos que se integran funcionalmente a lo real, a lo construido por el sujeto. Esto es, a un nuevo nivel de pensamiento.

Una aportación importante en este debate, que lleva necesariamente al terreno del lenguaje, es la diferenciación que hacen los dos autores en cuanto al punto inicial que tienen las funciones del pensamiento, que para Piaget se encuentran en la actividad sen-

somotriz y para Wallon en la actividad verbal, puesto que no concibe la separación de la función biológica del individuo y la función social en el desarrollo del pensamiento, sino que lo visualiza como una integración funcional de ambas; aunque cada una conserva sus diferencias, una actúa sobre la otra para potenciarla.

Por su parte Vygotski encuentra gran identificación con la postura walloniana al debatir con Piaget sobre el lenguaje, puesto que realiza su análisis a partir de criticar las concepciones de éste sobre el desarrollo del pensamiento y su relación con el lenguaje. Comienza por las concepciones de Piaget sobre la polaridad entre pensamiento autista y pensamiento dirigido o social. El primero se considera un pensamiento nada inteligente, pues no se adapta a la realidad, satisface deseos del individuo, es inconsciente, individual y es incommunicable a través del lenguaje, puesto que opera principalmente a través de imágenes. En cambio, el pensamiento social o dirigido es consciente, se va desarrollando con la experiencia y con la lógica propiamente dicha.

Piaget reconoce como pensamiento egocéntrico al estadio que permite transitar del autismo a lo social, pues considera que “el autismo es la forma original y primera del pensamiento; la lógica aparece relativamente tarde y el pensamiento genético es el vínculo entre ellos” (Vygotski, 1995:36). Por tanto, se llega al pensamiento conceptual hasta que los individuos desarrollen esquemas cognitivos del pensamiento lógico. Esta premisa será una de las principales a debatir, pues al igual que Wallon, Vygotski critica que se vea a la rica e inclasificable lógica infantil penetrada por el egocentrismo en todos sus aspectos y que reduzca al sincretis-

mo todo el pensamiento del niño, tanto en la esfera verbal como perceptiva.

Vigotski se sitúa epistémicamente más cercano a la posición de Wallon al criticar el evolucionismo piagetano, que insiste en ubicar el desarrollo del lenguaje de manera uniforme en distintos estadios del pensamiento. Cuestiona que se considere el hecho de que un adulto piense socialmente, aún y cuando esté solo, y que un niño sea egocéntrico aún estando en sociedad. Para debatirlo, parte de que “la función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es esencialmente social, primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse” (Vygotski, 1995:42).

Rechaza que el lenguaje social aparezca de manera tardía. Considera que aparece desde que el niño interioriza las formas de comportamiento sociales, que están presentes tanto en el pensamiento egocéntrico como social. Rechaza que el lenguaje egocéntrico desaparezca por completo al llegar el lenguaje socializado, puesto que para él, ambas formas de lenguaje coexisten, pero existe una predominancia de alguna de ellas, mientras que la otra u otras permanecen ocultas y se transforman. Esto lo ejemplifica cuando el niño se enfrenta a situaciones difíciles donde debe valerse del lenguaje, pudiendo recurrir al lenguaje egocéntrico o a la reflexión en silencio, ambas opciones pueden ser funcionales.

Vygotski (1995) demuestra que el lenguaje de los niños no sigue los clásicos patrones establecidos por el conductismo que van desde el lenguaje oral y el cuchicheo hasta el lenguaje interiorizado, ni en los parámetros establecidos según Piaget, desde pen-

samiento autista, no verbal, socializado, al pensamiento lógico. Demuestra su hipótesis de que el lenguaje es social en primer término y luego individual.

Lo anterior lo concretiza en el plano experimental, con niños que desde las descripciones de Piaget poseen un lenguaje egocéntrico, al enfrentarlos con condiciones difíciles del medio, que les potencializan los usos del lenguaje; ellos tratan de resolver de mil maneras su problema, recurriendo a diferentes formas y manifestaciones del lenguaje para hacerse entender con los otros, rompiendo así con el egocentrismo, que se supone permea todas sus actividades. De ahí se desprende la importancia de lo social en la construcción individual del lenguaje. Si para clarificar esto se rescatan las aportaciones de Vygotski, con respecto a las funciones psicológicas superiores, quedaría claro que aunque existe una construcción individual del lenguaje (desarrollo real) es el medio social quien lo potencia (zona de desarrollo próximo), por lo que sin pasar por etapas preestablecidas, iguales para todos los seres humanos, los individuos construirán el lenguaje en la interacción con el medio, sus experiencias y el desarrollo de su pensamiento.

El debate sobre pensamiento y lenguaje es la base teórica sobre la que se construye la corriente comunicativa de la lengua que niega dialécticamente a la postura gramatical. La corriente comunicativa, acuñada sobre las aportaciones de Vygotsky, concibe a la lengua como producto de una construcción cognitiva y social del individuo. Cada sujeto construye su lenguaje al interactuar con el medio, que lo problematiza y lo potencia en la reestructuración de esquemas cognitivos, a través de la acción transformadora.

Desde esta mirada, la lengua no se transmite pasivamente de una generación a otra, sino que cada individuo realiza un proceso cognitivo discontinuo, marcado por crisis y conflictos que provocan reestructuraciones en el pensamiento y en el lenguaje. Coexisten en cada individuo diferentes esquemas de pensamiento y lenguaje que se entrecruzan, se oponen dialécticamente y dan forma a otros nuevos. Esto implica la predominancia de unos esquemas sobre otros, con alternancias e integraciones cognitivas funcionales. Por lo tanto, será en la interacción con el medio social - que tiene como función de proveer al sujeto, mediante la palabra, las herramientas necesarias para su desenvolvimiento- donde estos esquemas se vean potenciados, pues al presentarse conflictos o dificultades en el uso social del lenguaje, el individuo "trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca irregularidades, pone a prueba sus anticipaciones y forja su propia gramática, que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original" (Ferreiro, 1991:35).

Resultaría por demás reiterativo enunciar las implicaciones psicológicas del enfoque comunicativo de la lengua, puesto que surge del debate sobre la construcción del lenguaje, desde la psicología; de tal forma que, al retomar las aportaciones de Vygotski y Wallon, esta postura quedará comprendida. Sin embargo, por la naturaleza y los objetos de estudio abordados en la producción investigativa del campo de lenguas, resulta necesario explicitar algunos fundamentos epistémicos y pedagógicos que permitan al lector contextualizar los juicios que se emiten de los diferentes productos valorados.

La posición epistémica, que permea a la corriente comunicativa, se identifica con el discontinuismo ya explicado en Wallon. Pero, por la relación cognoscitiva que se establece, puede asociarse al modelo del reflejo activo de Schaft (1974), donde sujeto y objeto establecen una relación cognoscitiva dialéctica, contradictoria, en la cual no existe la primacía de uno sobre otro, sino que ambos son igualmente importantes en el proceso de conocimiento, ya que se determinan y transforman mutuamente.

La postura dialéctica, que sustenta a la corriente comunicativa de la lengua, generó grandes avances en la pedagogía, permeada por la psicología conductista, misma que permanecía centrada en los procedimientos de la enseñanza que tuvieran mayores efectos en lo que se consideraba aprendizaje; es decir, cambios de conducta esperados.

Esta ruptura permite ver al niño nuevamente como objeto de la pedagogía, pero ahora no como una cosa, sino como un ser activo, capaz de construir su propio conocimiento, mediado por factores sociales que detonan en él el aprendizaje. Esta corriente parte de que “no es el saber ni el saber hacer la bisagra de la acción educativa; es el niño, el adolescente, que deben ser preparados para vivir con sus semejantes, para dialogar con ellos, para participar en sociedades gradualmente más complejas y más tiránicas, sin dejar por ello de ser ellos mismos, sin ser dominados, avasallados por máquinas y burocracias de cualquier tipo” (Merani, 1969: 67).

La postura comunicativa busca la formación de un hombre crítico y reflexivo, que pueda enfrentar los diferentes retos que su medio le presente, usando como herramienta fundamental la palabra, el diálogo y la interacción, con los otros, para transformar la rea-

lidad. Esto implica el desarrollo de una pedagogía democrática en que maestros y alumnos viven una relación horizontal y complementan, problematizan y potencializan el aprendizaje. Así, el aula se convierte en un espacio de interacción, donde el currículo se construye activamente y es sólo un pretexto para detonar conflictos cognitivos que generen la construcción de conocimientos (Not, 1983).

La importancia que reviste la lengua en los procesos cognitivos, culturales y sociales, desde este paradigma, conlleva a inferir un modelo de sociedad plural, donde no prive la dominación de una lengua sobre otra, ni exista una invasión de una cultura sobre otras y por supuesto, tampoco priven las desigualdades de raza, género y clase social.

Una vez caracterizados en sus diferentes aspectos, las corrientes gramaticales y comunicativas de la lengua, serán marco de referencia para juzgar las posiciones teóricas que subyacen a la producción investigativa del campo de lenguas, en el estado de Chihuahua, así como para interpretar las posturas teóricas que se enfrentan en este campo de conocimiento.

UN ACERCAMIENTO DESCRIPTIVO A LA PRODUCCIÓN EN EL CAMPO DE LENGUAS

Para acceder a la producción investigativa, en el campo de lenguas, además de acudir a los listados institucionales proporcionados por el Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación y Cultura, se procedió a realizar una búsqueda exhaustiva al interior de las distintas instituciones del estado de Chihuahua que realizan investigación; sobre todo en aquellas que cuentan con académicos que desarrollan esta tarea o con instituciones que ofrecen posgrados donde la investigación es una actividad sustantiva.

Las instituciones, cuyos productos de investigación se incorporan como objeto de estudio, son: Centro de Investigación y Docencia (CID); Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con tres unidades: Juárez, Chihuahua y Parral; Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCEP); Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) a través de la Facultad de Filosofía y Letras; y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, a través del Instituto de Ciencias Sociales y Administración.

Fueron encontrados 40 productos de investigación que, por sus temáticas centrales o secundarias, pudieron incluirse en el campo de lenguas. 30 son tesis de posgrado, específicamente del nivel

de maestría. También se hurgó en las revistas y órganos de difusión disponibles en las diferentes instituciones; se logró rescatar solamente seis artículos de investigación, dos ponencias y dos investigaciones realizadas de manera institucional, por grupos de académicos. Para mayor claridad en este panorama, obsérvese la tabla 1.

PRODUCTOS					
INSTITUCIONES	TESIS	ART.	PON.	INV. INST.	TOTAL
UACH	4				4
UPN	12				12
CID	5	3		2	10
CCHEP	8				8
UACJ	1	3	2		6
TOTAL	30	6	2	2	40

TABLA 1: PRODUCTOS ENCONTRADOS POR INSTITUCIÓN

Como puede observarse, la gran mayoría de los productos analizados son tesis de posgrado, realizadas con la finalidad de obtener el grado académico, por lo que, en su mayoría no son publicadas, sólo se encuentran en las bibliotecas de las diferentes instituciones como documentos de consulta interna; cuyos usuarios son, principalmente, docentes y estudiantes locales.

En cuanto a los artículos analizados, la mayoría han sido publicados en revistas de circulación estatal u órganos de difusión de las instituciones; entonces, no cuentan con línea editorial definida, ni arbitraje alguno. A pesar de que todas las instituciones cuentan con este tipo de órgano de difusión, los productos recabados se concentran fundamentalmente en el CID, publicados en su revista

educativa *Acoyauh* y en la UACJ, en algunos de sus órganos de difusión como son *Didactikón* y *cuadernos de trabajo*.

Esto no implica que sean las instituciones con mayor producción, sino que su sistematicidad en el archivo de publicaciones permitió el acceso a este tipo de productos, mientras que las condiciones del resto de las instituciones, no permitieron realizar esta tarea.

Otro dato importante que muestra la tabla anterior, es que la producción por grupos de académicos es muy escasa, al menos en este campo, pues sólo se encontraron dos investigaciones realizadas en forma institucional y ambas pertenecen al CID, lo cual indica, que es en esta institución donde, hasta el momento, se ha mostrado interés de colectivos por realizar investigación sobre temáticas relacionadas con el campo de lenguas.

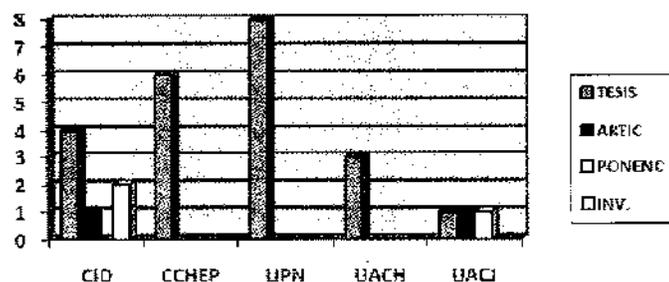
Casi la totalidad de los productos analizados tiene una cobertura institucional y son estudios que se circunscriben al aula, como contexto de estudio. Esto encuentra razón en los fines con que se realizan; por su interés personal, estos estudios son sufragados por los investigadores mismos, ya que no encuentran fuentes de financiamiento para el desarrollo de su estudio. En algunos casos reciben apoyos indirectos que facilitan las condiciones para la realización de la investigación; como el sistema de beca-comisión que consiste en la descarga de tiempo completo por determinados períodos para la culminación de una tesis de posgrado. En ninguno de los casos analizados se encontró que contara con financiamiento directo.

De acuerdo a las condiciones de producción investigativa, no es de extrañar que algunos productos planteen, como objeto de es-

tudio, procesos áulicos; circunscritos a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Una mayoría (27 productos) muestra interés hacia el análisis del español, mientras que una minoría (13 productos) son estudios referidos a lenguas extranjeras.

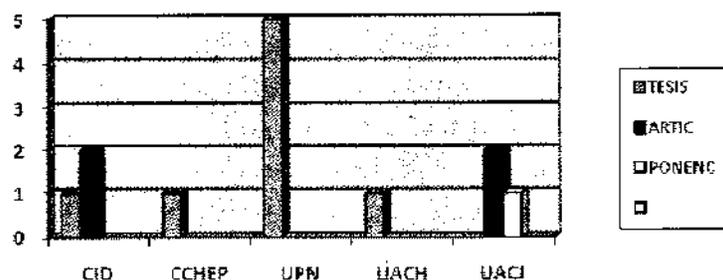
Véanse las gráficas 1 y 2, que muestran la distribución de productos encontrados en las diferentes instituciones en ambos rubros.

GRÁFICA 1: PRODUCTOS RELACIONADOS CON ESPAÑOL



GRÁFICA 2

PRODUCTOS RELACIONADOS CON LENGUAS EXTRANJERAS



Los productos de investigación, analizados en este campo, centran su análisis fundamentalmente en la educación básica, sobre

todo en instituciones como el CID, la UPN y el CCHEP, cuyos posgrados, por su naturaleza, están dirigidos a profesores de educación básica, de ahí que no resulte extraño que los tesis y estudiantes de posgrado centren sus objetos de estudio en el nivel que laboran. A esto obedece que sólo de manera incidental se presentan estudios en los niveles medio superior y superior, localizados específicamente en la UACH, cuyo posgrado está diseñado para docentes de educación superior, tal como lo indica la tabla 2.

INSTITUCIÓN	TIPOS EDUCATIVOS			TOTAL
	BAS.	MED. SUP.	SUP.	
UACH			4	4
UPN	10	1	1	12
CID	9	1		10
CCHEP	7	1		8
UACJ	4		2	6
TOTAL	30	3	7	40

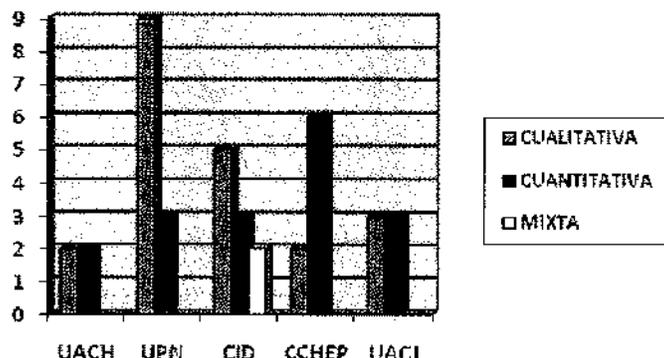
TABLA 2: TIPOS EDUCATIVOS ESTUDIADOS

Una de las características particulares de los productos es que prácticamente todos estudian los procesos de aprendizaje de las lenguas en el contexto de la educación formal, no se encontró ningún estudio que trascendiera al ámbito informal o a distancia, todos centran su atención en procesos de educación presencial, donde los sujetos analizados son los maestros y los estudiantes.

Respecto a los abordajes metodológicos presentados en las investigaciones, se puede decir que: todas son de carácter empírico, no se encontró ningún producto de carácter teórico, filosófico o documental, todas ellas desarrollaron trabajo de campo.

Existe predominio de los métodos cualitativos, sobre todo los encontrados en la UPN y el CID, a través principalmente del método etnográfico. La metodología cuantitativa se presenta en menor cantidad, pero en un número considerable de estudios, permea sobre todo en investigaciones o tesis tutoradas en la UACH y en el CCHEP. Aunque algunos autores sostienen que utilizaron metodologías mixtas, sólo en dos casos se utilizó realmente, el resto son estudios cuantitativos que se ven enriquecidos con datos cualitativos obtenidos de técnicas como la entrevista y el cuestionario. Obsérvese la gráfica 3.

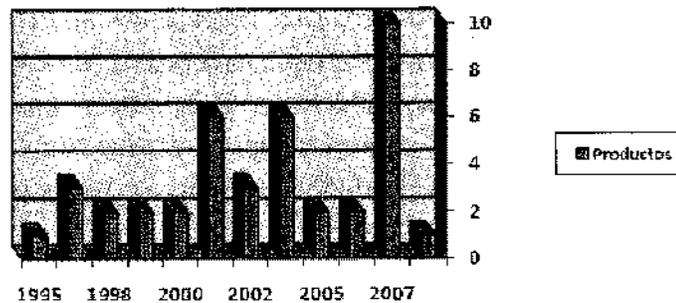
GRAFICA 3: METODOLOGÍA



La gráfica anterior muestra las tendencias metodológicas que permean la producción investigativa. En UPN y CID predomina un carácter cualitativo en la investigación, en tanto que en el CCHEP hay tendencia hacia estudios de corte cuantitativo. En UACH y UACJ no predomina una metodología, se utilizan indistintamente. Una institución realiza estudios de carácter mixto: el CID.

Otro aspecto importante es su temporalidad, analizar el contexto histórico permite identificar los periodos de mayor y menor producción e inferir posibles eventos que la detonaron o fungieron como motivadores para su surgimiento o bien para su decrecimiento. Para tener un panorama más preciso sobre la producción investigativa, se debe ver la distribución de los productos, en los diferentes periodos de tiempo, concentrados en la gráfica 4.

GRÁFICA 4: TEMPORALIDAD



Del panorama que muestra la gráfica anterior, se desprenden algunas inferencias. La primera consideración es: a pesar de que en 1993 se genera una gran revolución en los enfoques de enseñanza y aprendizaje de las lenguas; a partir de teorías constructivistas como la psicogenética y sociolingüística, que dan forma al llamado *enfoque comunicativo y funcional*; pero será hasta ocho años después (2001) cuando se genere un mayor interés por el estudio de las lenguas, específicamente del español, centrado básicamente en los aspectos de lectura y escritura.

Algunas de las razones que pueden explicar por qué la producción en el campo de lenguas inicia apenas en 1995, se relacionan con

la reciente apertura de posgrados en las instituciones que tienen mayor desarrollo de productos sobre esta temática, como son el CID y algunas unidades de UPN.

El comportamiento estadístico, de la producción en el campo, muestra que el interés de los investigadores se ha mantenido más o menos estable en la primera década, destaca el despunte en 2001, donde el centro de atención de los investigadores fueron los procesos de enseñanza y aprendizaje del español. Cabe señalar que en este periodo de tiempo, en educación básica se intensificó la capacitación de los maestros en el enfoque *comunicativo y funcional*. La adopción de este enfoque para la enseñanza del inglés se empieza a generalizar también en este periodo, lo que coincide con que en 2003 vuelva a tomar auge la producción y tome un sesgo importante hacia el estudio de los procesos de aprendizaje del inglés.

Este análisis de temporalidad permite inferir que el interés por generar productos de investigación, en el campo de lenguas es sumamente reciente, puesto que el mayor auge se mostró hace un año, con lo que pudiera esperarse que en los próximos años la producción fuera aumentando, pero eso no es más que una expectativa generada por un comportamiento estadístico.

El análisis descriptivo se desarrolló a partir de datos duros, lo que permite visualizar a grandes rasgos algunas características de los productos valorados; no obstante, el quedarse en este plano, le quitaría su verdadera riqueza al análisis de la producción investigativa; por ello, se consideró como tarea ineludible realizar una sistematización de los diversos productos, analizarlos e interpretarlos desde un marco de referencia definido, lo que permitió con-

figurar dos grandes categorías de análisis: *procesos de enseñanza y aprendizaje del español; y lenguas extranjeras*, en cuyo interior se abordan algunos apartados que dan cuenta del contenido explícito de la producción estudiada. Para mostrar con mayor claridad la distribución de los productos estudiados en los subcampos, componentes y apartados de la lengua véase la tabla No.3.

SUBCAMPO	COMPONENTES	APARTADOS	PRODUCTOS	TOTAL
ESPAÑOL	LECTURA	Comprensión lectora	8	14
		Programas	4	
		Hábitos	2	
	ESCRITURA	Educ. Superior	3	7
		Educ. Básica	4	
	LENGUAS EXTRANJERAS	LECTO- ESCRITURA	Métodos	2
Propuestas			4	
Aprendizaje del inglés en el aula		2	13	
Factores intervinientes en aprendizaje		3		
Uso de la tecnología en inglés		3		
Educación bilingüe		5		
TOTAL			40	

TABLA 3: DISTRIBUCIÓN DE PRODUCTOS POR SUBCAMPO

La distribución que muestra la tabla anterior, permite ubicar de manera inmediata dónde se encuentra el grueso de la producción investigada; los componentes de la lengua abordados y los aspectos que se destacan de cada uno de ellos. Sin embargo, para

enriquecer el análisis se hace necesario desentrañar los acercamientos teóricos y metodológicos utilizados por los agentes, con producción en el campo, así como dar cuenta de las presencias y ausencias de objetos de estudio, aspectos que se desarrollarán a profundidad en los siguientes capítulos.

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Este apartado aborda la producción investigativa relacionada con la enseñanza y el aprendizaje del español. Por el contenido de los productos valorados, el análisis aquí presentado, gira en torno a dos componentes de la lengua: la lectura y la escritura.

Con fines didácticos, se optó por analizar la información en tres momentos: En primera instancia se desarrolla con exhaustividad el estudio de productos relacionados con algún aspecto de la lectura. En un segundo momento se aborda exclusivamente la producción sobre el componente de la escritura y en un tercer momento se analizan aquellos productos que visualizan a estos dos componentes como un todo indisociable, como un proceso único.

La mayor parte de la producción examinada centra su atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español. Se localizaron 22 tesis de maestría, en las diferentes instituciones de educación superior que ofrecen posgrado, 2 artículos publicados en revistas y órganos de difusión de la UACJ y CID (Borunda, 2002; y Lozano, 2002), una ponencia (Rodríguez, 2001), un capítulo de

investigación (Miranda, 1998) y una investigación institucional (Martínez, Vega, Loya y Parra, 2002).

Al analizar la distribución de los productos de investigación, se encontró que las tesis de maestría tienen presencia en las diferentes instituciones que ofrecen posgrado en educación. Se concentran en los posgrados para profesores de educación básica y en menor cantidad en los posgrados que ofrecen las universidades. De 22 tesis: 8 se ubican en la UPN (Arzola, 2003; Chairez, 1995; Cobos, 2006; Flores, 2002; Ramos, 2003; Ruíz, 2001; Valencia, 2006; y Villegas, 2005), 6 en el CCHEP (Arellano, 2007; González, 2007; Jurado, 2007; Montaña, 2007; Olivas, 2007; Talamantes, 2007), en el CID se localizaron 4 (Alcantar, 2007; González, 1997; Urías, 2005; y Vega, 2001), en la UACH 3 (Núñez, 2001; Perales, 2001; y Valverde, 2006), y en la UACJ 1 (Moreno, 2000).

Debido a las diferentes disposiciones institucionales que rigen en la titulación de los posgrados, no todas las tesis son propiamente investigación; se encuentran variantes como propuestas de libros de texto, memorias, propuestas de programas para asignaturas o para el desarrollo de competencias específicas, entre otros.

Estas disposiciones también se hacen patentes en la organización específica para la presentación de las tesis; por ejemplo, en la distribución de tesis se evidencia como el CCHEP organiza equipos numerosos en torno a una temática, de ahí que se localicen seis tesis, en un mismo año, con tan sólo dos temáticas abordadas en distintos niveles educativos. En cambio, en las otras instituciones se denota, por la temporalidad y las temáticas, que la producción se da de manera aislada.

Las tesis valoradas se realizaron con interés de obtener el grado, por lo que, a excepción de una o dos de ellas, que han sido publicadas en medios externos, la mayoría permanece en los estantes de la institución para uso interno. Además, la cobertura de estos trabajos se circunscribe a los espacios áulicos y sólo, en pocas ocasiones, se extiende al ámbito escolar; entonces, su zona de impacto es muy limitada. Por la naturaleza de los trabajos, ninguno recibió financiamiento externo para su desarrollo o publicación, a excepción de una propuesta de programa, producto de un diagnóstico estatal financiado por Gobierno del Estado, que derivó en tesis.

No es de extrañar que sea la educación básica, el tipo educativo estudiado en la mayoría de los productos valorados en esta categoría, no sólo porque es el ámbito laboral donde se desempeñan los agentes que están produciendo investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del español, sino porque es el nivel donde la lectura y escritura son ejes centrales del currículo. Sin embargo, de manera incidental se encuentran también, trabajos que analizan estos aspectos en la educación superior, por lo que el único nivel que se excluye de este análisis es la educación media superior.

Los objetos de estudio que predominan en esta categoría concentran su atención principalmente en el análisis de factores, mecanismos de interiorización y metodologías utilizadas en los procesos de enseñanza de los aspectos formales de la lectura y la escritura. Estos dos componentes de la lengua son analizados por separado, cada uno a partir de aspectos o elementos internos que le caracterizan, como se muestra a continuación.

La lectura en los procesos educativos

El objeto central de análisis en este apartado es la lectura. Se encontró que es el componente de la lengua más abordado en el campo y su estudio está encaminado a dar cuenta de procesos cognitivos y sociales, que inciden en la construcción de este componente de la lengua, así como de algunos mecanismos y estrategias, encaminadas a su mejora en los procesos educativos. El ámbito de análisis de la lectura se extiende a espacios educativos, puesto que el contexto de los productos no se circunscribe al aula, sino que aborda también procesos escolares e institucionales más amplios.

Entre la producción existente, en torno a los procesos relacionados con la lectura, se encontraron 16 tesis de maestría, un artículo de revista y un capítulo de investigación institucional. Sin embargo, por la amplitud y variedad del contenido de los productos examinados, fue necesario desarrollar tres subcategorías al interior de este componente: *la comprensión lectora; evaluación de métodos y programas de lectura y propuestas para mejorar los niveles y la calidad de los procesos de lectura.*

La diversidad de objetos y perspectivas de investigación sobre la lectura, como uno de los componentes de la lengua, permite dimensionar la riqueza y amplitud del campo de investigación cuyas posibilidades de generar producción aún no están agotadas, como se verá a continuación.

Comprensión lectora

Los productos localizados que abordan la comprensión lectora son seis tesis de maestría (Cobos, 2006; Moreno, 2000; Núñez,

2001; Valencia, 2001; Urías, 2005; y Chairez, 1995), un capítulo de una investigación institucional (Miranda, 1998) y un artículo de revista (Borunda, 2002).

Los trabajos analizados divergen en sus centros de atención; mientras algunos analizan los conocimientos previos que necesitan los alumnos para comprender un texto, otros observan cómo estos conocimientos son utilizados por los maestros para fomentar y evaluar la comprensión lectora. Otros centran su atención, de manera más general, en las metodologías que son empleadas o deben emplearse, para llevar a los alumnos a comprender lo que leen. Y otros más, en diversos factores que obstaculizan que los estudiantes comprendan lo que leen.

Entre los productos que buscan explicar la comprensión lectora a partir de procesos cognitivos, como el uso sistemático de conocimientos previos, se encuentra Cobos (2006) quien presenta un estudio de carácter cualitativo, con el fin de comprender desde el uso cotidiano, cómo se utilizan los conocimientos previos en la comprensión de textos y cómo son manejados en la metodología del maestro. Con ello busca determinar los niveles de comprensión lectora que alcanzan los alumnos, según sus referentes previos. El autor concluye que los estudiantes no comprenden lo que leen por la pobreza de conocimientos previos en el uso del lenguaje, mismo que relaciona a una metodología tradicionalista del maestro que no permite fomentar la comprensión lectora, a partir de los referentes propios de los estudiantes. No obstante, estos hallazgos proceden de una metodología difusa, que dice ser etnografía, pero no reúne los procedimientos de validez y rigurosidad que el método exige.

Con un carácter similar se encuentra la tesis de Chairez (1995) que plantea, como propósito central, conocer la influencia de la práctica docente en la comprensión lectora. A partir del análisis de planeaciones de clase de maestros de una escuela primaria, desarrolla categorías predefinidas que le permiten concluir que la metodología utilizada por los maestros, es un impedimento para que los estudiantes logren comprender lo que leen. Coincide con Cobos (2006) de que el fracaso de los niños en la lectura se debe a que el maestro no respeta sus referentes previos.

También en el ámbito cognitivo, aunque con interés en habilidades del pensamiento, se encuentra la tesis de Núñez (2001), quien en un estudio de carácter cualitativo, sin método definido, busca conocer los niveles de comprensión lectora que logran los estudiantes universitarios; los evalúan a partir de las inferencias que pueden hacer de textos literarios exegéticos, como *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez. Utilizan como instrumento un cuestionario abierto sobre el texto, concluye que aunque los estudiantes estén motivados con el texto, no utilizan sus habilidades personales para interpretarlo, por lo que tienen un uso deficiente del lenguaje y por tanto una casi nula comprensión lectora.

Moreno (2000), en su estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes de educación superior, coincide con las conclusiones de Núñez (2001), asegura que la falta de comprensión en la lectura se debe “a la carencia del conocimiento del lenguaje, principalmente, con relación al desconocimiento de la sintaxis, la ortografía y el léxico” (Moreno, 2000:58). El autor llega a las mismas conclusiones, con un acercamiento metodológico diferente, pues utiliza un diseño cuantitativo, de corte descriptivo, donde mide la

comprensión lectora a partir de procesos mentales relacionados con la memoria, cuyas fases clasifica en tres: entrada, capacidad y persistencia. La primera, relacionada con la cantidad de información recibida; la segunda, con cuánta se almacena; la tercera, hace referencia a la duración de esa información en la mente del sujeto. Por tanto, se ve a la comprensión lectora como la “interpretación y selección de un mensaje que se ha recibido por escrito; reconocer palabras y oraciones” (Moreno, 2000:11). Para determinar los niveles de comprensión, otorga rangos numéricos a ítems preestablecidos de un texto que le permiten diferenciar los niveles alcanzados por los estudiantes.

Al tratar de caracterizar los diferentes niveles de comprensión lectora, a partir de las inferencias que se realizan de un texto, Miranda (1998) presenta los resultados de un diagnóstico de corte cuantitativo que desarrolló en escuelas primaria del municipio de Allende, como parte de una investigación institucional. La autora analiza los niveles de comprensión lectora en los tres ciclos de educación primaria, a partir del tipo de inferencias que se extraen de un texto. Entendiendo por inferencias “los patrones de sentido y elementos fundamentales de la comprensión con las cuales, tal relación de significado permite el rescate más amplio de la información” (Miranda, 1998:124).

En los resultados destaca que los niños del municipio de Allende tienen un nivel de lectura que está por encima de la media nacional; el 84% de los niños del primer ciclo, leen con fluidez y recuperan el sentido del texto. Sólo el 62% del segundo ciclo, logran un nivel aceptable de lectura haciendo todo tipo de inferencias. Y en el tercer ciclo se invierten los porcentajes, pues la mayoría de

los niños (64.5%) presentan una comprensión de la lectura deficiente, puesto que sólo son capaces de hacer inferencias cuando se les presenta información abundante y repetitiva y sólo el 6.5% resuelve todo tipo de inferencias. Con esto se concluye que, a medida que los niños avanzan en los grados de la educación primaria, decrece su capacidad para hacer inferencias y comprender lo que leen.

Hurgando en las habilidades del pensamiento, Valencia (2001) con un estudio que caracteriza como cualitativo, busca conocer las habilidades del pensamiento que promuevan la creatividad y la motivación para comprender textos escritos. Su estudio es confuso, metodológicamente hablando, pues dice acudir a la etnografía pero sus instrumentos son textos, a partir de los cuales se contesta un cuestionario. Utiliza categorías de análisis predefinidas, que la llevan a concluir que los materiales con que cuenta la biblioteca infantil favorecen la creatividad, siempre y cuando se utilicen las técnicas adecuadas; a partir de esa premisa, elabora una propuesta didáctica, que no puede ser generada dentro de un estudio etnográfico.

Centrado en factores que pudieran influir en la comprensión lectora, se encuentra el estudio de Urías (2005), quien con una metodología cuantitativa busca la existencia de una relación significativa entre comprensión lectora y aprovechamiento escolar. Para medir las variables utiliza un examen y analiza descriptivamente cada ítem, esto le permite inferir aspectos poco relacionados con la comprensión de textos: si leen más los hombres que las mujeres, si los del turno matutino han leído más que los del vespertino, etc. Luego, somete los resultados a pruebas estadísticas como R

de Pearson y encuentra que: comprensión lectora y aprovechamiento escolar tienen una relación poco significativa.

Aunque menos sistemático que los autores anteriores, pero más amplio teóricamente, Borunda (2002) presenta el ensayo: *Comprensión lectora y libertad*, el cual plantea como objetivo enunciar las dificultades que se presentan en la comprensión lectora en la escuela, a fin de que puedan ser modificadas. Estas reflexiones surgen a partir de su contacto con el concurso estatal: *El Quijote*. Sin embargo, lo más trascendente de su escrito es que desarrolla a profundidad el concepto de comprensión lectora, que con otros estilos y formas podrá encontrarse en el resto de los trabajos examinados. Por lo tanto, el contenido teórico de este estudio, condensa los posicionamientos teóricos comunes esbozados en los productos analizados en este rubro.

Explícitamente este autor, e implícitamente el resto de los tesisistas, entienden “La comprensión lectora como la serie de operaciones mentales que propician la decodificación, sistematización y transferencia del significado de un texto, que debe darnos como producto más visible la construcción de inferencias, que a su vez deben expresarse en la construcción de paráfrasis”(Borunda,2002:35). El sujeto logra comprender el significado de un texto cuando es capaz de expresar el contenido del mismo con sus propias palabras. Para ello, se estima necesario el funcionamiento de operaciones mentales como la de “desplazar el texto a otros escritos, anteriormente leídos, que participan en similitudes discursivas...o de la vida” (Borunda, 2002: 36).

Se considera que un texto es desplazado cuando el lector es capaz de relacionar lo leído con elementos que posee o con acon-

tecimientos de la vida, lo cual es posible gracias a los procesos mentales que el sujeto desarrolla para comprender el texto y apropiarse de su contenido. Al respecto, Moreno (2000) señala que las capacidades para comprender un texto son fundamentalmente mentales y están directamente relacionadas con la memoria, por ser el lugar donde el sujeto recibe, almacena y procesa la información que del exterior se le proporciona.

Para explicar cómo se da el proceso de comprensión lectora, los autores coinciden en que la lectura no es una actividad pasiva, sino que existe participación activa del sujeto para dar sentido a lo impreso (Urias, 2005). Se considera a la lectura una actividad mental que “implica la interacción entre lo que aporta el texto y lo que aporta el lector; entonces, la comprensión de la lectura se da con la construcción activa de una representación mental del contenido del texto, que está determinado por el conocimiento previo que el sujeto posee respecto del tema” (Miranda, 1998:123). Complementa estas premisas, Moreno (2000) cuando señala que en el proceso de leer intervienen múltiples aspectos, los cuales tienen que ver más con lo que ocurre detrás de los ojos del lector, que con lo impreso.

Al describir el proceso, seguido en la comprensión de un texto, los autores parten de que el lector va paulatinamente desde la identificación de letras o palabras aisladas, hasta la comprensión de párrafos enteros. Algunos como Moreno (2000), Urias (2005) y Borunda (2002) lo desarrollan explícitamente; el resto de los autores lo tratan de manera implícita, en los instrumentos de investigación que diseñan para evaluar la comprensión lectora o en los juicios que emiten sobre la información analizada.

Algunos estudios hacen hincapié en el desarrollo de la memoria del lector como elemento fundamental para la comprensión de un texto: Urías (2005) considera que la base de la comprensión es la predicción o eliminación previa de las alternativas probables, que contrarresta la sobrecarga visual y la memoria de lectura. Moreno (2000) sostiene que el sujeto parte de una identificación inicial, de la información que se le presenta, para lo cual requiere de la memoria sensorial y de las memorias a corto y largo plazo. Borunda (2002) va más allá de ver cuánta información se retiene y por cuánto tiempo y centra su atención en las inferencias que puede hacer el lector después de leer un texto. Éstas las clasifica en varios tipos: tiempo; causa y efecto; léxicas; de generalización; de predicción; y de solución de problemas.

Todas estas inferencias implican el conocimiento y uso adecuado del lenguaje, pues el autor, a partir de textos metafóricos o exegéticos, mide o reflexiona sobre las inferencias que se pueden hacer y las clasifica en los tipos anteriores. Por ejemplo, para hacer inferencias de tiempo, exige conocer la conjugación de verbos en todos sus tiempos, más allá de los comúnmente usados, así como la ubicación histórica de los objetos o acontecimientos a los que se hace referencia. Ni qué decir del conocimiento gramatical exigido para la comprensión léxica, se requiere erudición en el uso y manejo de significados y significantes en sus diversas variaciones. El resto de las inferencias implican la aplicación adecuada de una inferencia, en un contexto adecuado.

En situación similar se encuentra Núñez (2001) quien, aunque no hace explícita su perspectiva teórica, coincide con que “las palabras no se subordinan fácilmente a la expresión estética, ya que

conllevan conceptos, juicios y razonamientos... para la interpretación de la realidad" (Núñez, 2001:29). Para analizar los niveles de comprensión lectora que logran los estudiantes, el investigador hubo de analizar las inferencias que se logran al interactuar con el texto y ahí es donde retoma la caracterización hecha por Borunda (2002), que aunque no es explícita, se refleja en las preguntas que aborda en el cuestionario que aplicó, así como en los aspectos que desarrolla en sus conclusiones. Mismas que, al igual que el resto de los trabajos, se concentran en observar por qué los estudiantes de los diferentes niveles educativos no comprenden lo que leen.

Cada autor aborda de manera particular diferentes aspectos que inciden en la comprensión lectora, aunque en algunos casos sea de manera incidental, como el caso de Valencia (2001), quien sólo toca la comprensión lectora como un factor secundario, pero al definir su postura teórica, utiliza los elementos anteriormente expuestos.

En todos los trabajos analizados permea una perspectiva gramatical, donde el aprendizaje de la lengua se lleva a cabo por medio de una transmisión lineal, que se recibe pasivamente y se logra adquirir a través de la repetición mecánica, o al utilizar estrategias sensibilizadoras que resultan igualmente impositivas. Se puede decir que bajo esta mirada, los investigadores reducen un proceso complejo de construcción cognitiva, a una simple copia refleja del texto descifrado y gravado en la memoria.

Algunos autores, como Miranda (1998), tratan de apegarse a una perspectiva comunicativa que oficialmente delinean los planes y programas de educación primaria, pero sus concepciones se alejan del enfoque, al tratar de medir la comprensión lectora a partir

de las respuestas de un cuestionario, que aunque contiene algunas preguntas abiertas, finalmente se traducen en un número, lo que se observa como producto y no como proceso, que es la premisa principal del enfoque comunicativo. Esto se hace evidente cuando define las inferencias como aquellas que “desempeñan cuatro funciones fundamentales: resolución de ambigüedad léxica; resolución de referencias pronominales y nominales; establecimiento de un contexto para la frase y establecimiento de un marco más amplio dentro del cual interpretar”. (Miranda, 1998:124).

A pesar de utilizar acercamientos metodológicos distintos, la constante en la mayoría de los estudios es que, el tratamiento de la información se queda en un nivel descriptivo, en algunos casos a través de un análisis estadístico de los factores que se relacionan con la comprensión lectora y en otros, en descripciones empíricas cualitativas sin fundamentación teórica.

En relación a los trabajos que utilizan una metodología cuantitativa, ésta se circunscribe a la búsqueda de relaciones entre dos fenómenos; es decir, se desarrollan estudios de tipo correlacional, cuyo margen de análisis de un fenómeno se restringe a un sí, o a un no. Esto en los casos que someten a pruebas estadísticas sus hipótesis de investigación; porque la mayoría presenta sus resultados a partir de datos estadísticos descriptivos, donde a lo sumo, se pueden hacer comparaciones muy superficiales entre los grupos o poblaciones estudiadas.

Tal es la situación de Urias (2005) que aplica un cuestionario y Moreno (2000) que utiliza una prueba de habilidad lectora. Ambos se limitan a presentar, como resultados, una descripción de frecuencias y una gráfica de los puntajes obtenidos en cada ítem

de sus instrumentos. En situación similar se encuentra Miranda (1998) quien solamente presenta porcentajes de alumnos que logran ciertos niveles de comprensión lectora, que estima mediante un cuestionario cuantitativo, utilizado como parte de un diagnóstico estatal realizado por el CID en 1995.

La mayoría de los estudios carecen de rigurosidad metodológica. Aquellos que plantean el uso del método de la sociología empírica, establecen fines y alcances de investigación que no corresponden con los procedimientos aplicados, cuestión que puede verificarse si se contrastan las preguntas de investigación y los objetivos con los instrumentos y diseños utilizados.

Las investigaciones de corte cualitativo, que reconocen principalmente el uso del método etnográfico, se caracterizan por no presentar una sistematización de resultados; se concretan a presentar de manera directa el material empírico, tal como lo recogieron del campo, por lo que no se puede hablar de hallazgos con sustento, ni de construcción de conocimiento con respecto al objeto de estudio. Esto se encuentra en el caso de Chaírez (1995), Núñez (2001) y Cobos (2006).

A pesar de las deficiencias metodológicas que presentan la mayoría de los productos analizados, llegan a conclusiones comunes. La más recurrente se refiere a la ausencia de comprensión de textos, por parte de los estudiantes en los diferentes niveles educativos, a causa de su poca capacidad para usar el lenguaje, o porque no se rescatan sus conocimientos previos o a causa de la metodología del maestro. Sin embargo, estas explicaciones tienen su origen en la perspectiva lingüística bastante rígida, desde donde se analiza la lectura, la cual exige conocer a profundidad la estructura de la

lengua y las diferentes variaciones de una palabra, según la posición que ocupe en el todo, por lo que, al evaluar el conocimiento de la lengua se establecen parámetros que implican erudición en el uso y denominación de los elementos de oraciones y párrafos, así como un manejo bastante solvente de la cultura universal, lo que hace difícil que estudiantes o maestros, de cualquier nivel educativo, cubran estas exigencias.

Programas para el fomento de la lectura

Dentro de la producción relacionada con la lectura, se encontraron cuatro trabajos enfocados en la evaluación de programas y métodos de lectura, que por sus características particulares se agruparon en este apartado. Estos productos (Flores, 2002; Montaña, 2007; Olivas, 2007; y Talamantes, 2007) son tesis de posgrado, la mayoría son elaboradas el mismo año, en equipo, con un mismo formato, pero dan, cada una, su sesgo personal en los resultados.

La característica central de estos trabajos es que se cuestionan qué sucede en la realidad de las escuelas, con la operación de los diferentes programas de lectura, instituidos de manera oficial como parte del Sistema Educativo Nacional, así como los instituidos, de manera particular, en el estado de Chihuahua. El planteamiento surgido, de sus interrogantes de investigación, dan idea al lector, que el análisis de estas producciones permite un acercamiento, al impacto educativo, que están teniendo los programas oficiales en el fomento y desarrollo de la lectura, en los estudiantes de educación básica, que es el tipo educativo donde se implementa el Programa Nacional de Lectura 2001–2006 (PNL), que se opera a través de las bibliotecas de aula y escuela; así como el programa estatal de fomento a la lectura *Don Quijote en la vida de los jóve-*

nes, que se desarrolla a través de concursos de lectura y redacción de cuentos.

Tres de las tesis examinadas (Talamantes, 2007; Montaña, 2007; y Olivas, 2007) se proponen evaluar el PNL, conociendo el funcionamiento de las bibliotecas de aula y escuela. Parece un mismo trabajo, sólo que desarrollado en diferentes niveles: preescolar, primaria y secundaria, pero su estructura y contenido son muy similares.

A pesar de que los trabajos de Montaña (2007) y Olivas (2007) plantean el uso y aprovechamiento de las bibliotecas escolares como objeto de estudio, establecen como propósito “conocer las siguientes particularidades sobre los docentes: tipo de práctica que realizan para promover la lectura, cómo son las formas de organizarse, de enseñar y también la percepción que tienen los maestros... acerca de las bibliotecas de aula y escuela” (Olivas, 2007:33).

Su interés por estudiar el fomento de la lectura lo supeditan al quehacer docente y sólo de manera incidental al uso de las bibliotecas, por lo que se aleja de su objeto de estudio inicial. Luego, el trabajo presentado dista mucho de ser una evaluación del programa nacional de lectura, o cuando menos un acercamiento a la operatividad de las bibliotecas de aula y escuela en la realidad.

En situación similar se encuentra Talamantes (2007), quien al tratar de analizar dentro de la escuela secundaria “¿Qué ha pasado con las bibliotecas de aula y escuela?, ¿Se han aprovechado adecuadamente?”, (Talamantes 2007:3) retoma como ejes centrales de su análisis: la cantidad de libros que se tienen, el cuidado que

se les proporciona y los conocimientos del maestro sobre el PNL. Por tanto, al igual que los anteriores, su estudio también se aleja de ser una evaluación de dicho programa.

No obstante, resulta interesante analizar cómo conceptualizan la lectura, por ser el componente objeto de estudio en este apartado. En los marcos teóricos, se observa que los tres trabajos recurren a definiciones textuales, de diferentes documentos secundarios y fuentes terciarias, para desarrollar la perspectiva de la lectura desde el programa oficial, que cuenta con un enfoque comunicativo de la lengua.

La definición que atraviesa estos trabajos es aquella que considera la lectura como una habilidad que se desarrolla y, a su vez, conlleva al desarrollo de otras habilidades del pensamiento. Por ende, saber leer no se reduce a descifrar códigos escritos; al contrario, es una actividad donde se construyen significados que permiten comprender mensajes de distinta índole (Montaño 2007). Esto se complementa con el argumento de que el PNL promueve “Una concepción de la lectura como un sistema comprensivo para que a su vez se puedan expresar ideas por escrito” (Talamantes, 2007:4). De ahí que no se busque la eficiencia mecánica de la lectura, sino el desarrollo del pensamiento lógico y las competencias para que los niños se comuniquen y utilicen sus conocimientos lingüísticos en la realidad.

En el entramado de conceptos textuales, que van enunciando como en serie, sobresale una acotación que sostiene que la lectura es un proceso constructivo, puesto que el significado de un mensaje no es inherente al texto, ya que el lector hace su propia construcción, al interactuar con el texto y darle sentido.

Aunque estas definiciones sobre la lectura se ubican perfectamente en una perspectiva comunicativa, cuyo enfoque es eminentemente constructivista, siguen siendo solamente requisitos institucionales dentro de las tesis, puesto que se presentan como algo extraño al cuerpo del trabajo, desde el momento que no son construcciones propias de las tesis; son simplemente citas textuales de diferentes autores y fuentes terciarias.

En consecuencia, estas concepciones tan avanzadas teóricamente, sobre la lectura, riñen con las definiciones que presentan Montaña (2007) y Olivas (2007) sobre bibliotecas de aula y escuela; las cuales se reducen a un espacio físico donde se guardan los libros y como un conjunto de libros que pueden trasladarse a diferentes espacios.

El anterior significado de las bibliotecas de aula y escuela riñe incluso con el contenido de los boletines y documentos oficiales, donde se explican los propósitos y funciones del PNL y se considera a las bibliotecas como un espacio de interacción con los textos donde: se reinvente una metodología que motive la lectura; se satisfagan necesidades curriculares; sea un espacio que facilite el acceso a la información, permita a los diferentes actores educativos, entre otras cosas, el desarrollo y enriquecimiento del lenguaje y de los espacios de trabajo grupal y comunitario (Talamantes, 2007).

La falta de congruencia, en la conceptualización del objeto de estudio, también se observa con respecto a la metodología que los tres trabajos utilizan. Plantean evaluar el PNL, a partir del uso y aprovechamiento de las bibliotecas en aulas y escuelas; sin embargo, utilizan una escala de actitudes que sólo recaba informa-

ción numérica y descriptiva, con opiniones de diferentes actores sobre algunos aspectos relacionados con las bibliotecas, mismos que se alejan por completo del objeto de investigación.

La información que presentan en el apartado de resultados, es eminentemente descriptiva, se reduce a frecuencias obtenidas de cada ítem del instrumento. La única diferencia entre las tesis son los aspectos en que centran su atención; Olivas (2007) y Montaña (2007) se concentran en opiniones de los docentes, sobre los beneficios de las bibliotecas, mientras que a Talamantes (2007) le interesa recabar datos sobre el estado físico de las bibliotecas: cantidad y condición de los libros, la infraestructura organizativa que se relaciona con las formas de selección de paquetes de libros; y la capacitación a docentes para su uso en clase.

A partir de los aspectos seleccionados, que según Talamantes (2007) obtuvo directamente del PNL, argumenta que su investigación es evaluativa, pues contrasta lo que marca el programa con la realidad y presenta una gráfica de cada respuesta, expresada en porcentajes sobre aspectos como: la existencia de biblioteca en la escuela, espacios de ubicación, repisas con las que cuentan para poner libros, etc. Además, anexa opiniones de diferentes actores sobre el conocimiento que tienen del PNL, de las bibliotecas, de la capacitación que reciben y de las formas que promueven el uso de las mismas. Sin embargo, estos son datos empíricos sin sistematizar, que nada dicen.

Por su parte, Olivas (2007) y Montaña (2007) rescatan información descriptiva del cuestionario, con datos demográficos de los docentes como edad y años de servicio; además, sus opiniones sobre las formas de organización de las bibliotecas. mismas que

valoran a través de número de visitas, de títulos, de beneficios para el alumno y sobre la forma de uso de la biblioteca. Todas estas cuestiones se responden con un extenso instrumento, cuyas respuestas se grafican de manera descriptiva; es decir, con qué frecuencia los encuestados respondieron sí o no, puesto que las preguntas están estructuradas de forma cerrada, circunscrita al estoy de acuerdo o estoy en desacuerdo.

En los resultados, al inicio, las autoras describen personalmente a los encuestados, cuestión irrelevante para su objeto de estudio. En cuanto a la información obtenida sobre las bibliotecas, los diferentes ítems están planteados de manera sesgada; es decir, si el encuestado responde negativamente a la pregunta se evidencia como enemigo declarado del uso de la biblioteca. De tal forma que, en la mayoría de los ítems, obtienen respuestas afirmativas; ello les permite concluir que los maestros están de acuerdo en que las bibliotecas favorecen el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura, lo que permite formar alumnos críticos y reflexivos. Señalan además que todos sienten compromiso por conocer los títulos, cuidar de los libros y planear su uso en actividades diarias. Por lo que, al cuestionárseles si desarrollan con los alumnos las diferentes estrategias de lectura, casi la totalidad responde afirmativamente.

Ante este panorama tan optimista, que arroja los datos descriptivos, pudiera suponerse que estas tesis concluyen que las bibliotecas de aula y escuela funcionan de maravilla. Sin embargo, las autoras llegan a la conclusión de que “Los docentes conocen ampliamente las bibliotecas y su uso en el aula y escuela, pero simu-

lan con respecto al PNL y la forma como organizan su trabajo... la mayoría no lee" (Montaño, 2007:91).

Esto resulta contradictorio con la información empírica recabada, pues las opiniones obtenidas de los docentes, como ya se mencionó anteriormente, están sesgadas por la estructura misma de los cuestionamientos. Esto permite señalar, una vez más, la falta de rigurosidad metodológica y por lo tanto, de la confiabilidad de los resultados y conclusiones arrojados por estos estudios.

Lo mismo sucede con el trabajo de Talamantes (2007) quien, a partir de esos datos descriptivos sesgados por la estructura del instrumento, sostiene que hay un buen número de bibliotecas instaladas, con espacio adecuado y la cantidad recomendable de títulos. Con base en esas afirmaciones, se supone que la autora está realizando una valoración positiva del funcionamiento de la biblioteca; sin embargo, concluye que "se desconoce el PNL y sus acervos por múltiples causas. Ha faltado difusión e información, las estrategias para su uso no han llegado a docentes y alumnos; los contenidos de planes y programas, la organización curricular, la propia organización escolar y de los maestros, no ha permitido que se abra un espacio destinado exclusivamente a promover la lectura" (Talamantes, 2007:87). Esta conclusión resulta desconcertante, puesto que enmarca la obtención de información, hacia el estado físico de los espacios considerados bibliotecas y a partir de datos ajenos a los procesos de lectura, esboza conclusiones determinantes sobre la función pedagógica y curricular de las bibliotecas. Esto no tiene coherencia metodológica ni sustento teórico.

Los únicos estudios planteados, con la finalidad de evaluar un programa nacional para el fortalecimiento y promoción de la lectura, carecen de aportaciones al respecto, pues al desviar sus objetos de estudio hacia factores predeterminados y al utilizar una metodología limitada a la descripción estadística, es poco o nada lo que pueden decir sobre el impacto del PNL, en la cobertura estatal y el logro de sus objetivos en la realidad de las escuelas. Por lo que la evaluación y seguimiento de éste y otros programas, sobre la lectura en el estado de Chihuahua, siguen siendo un asunto pendiente de indagar.

Con respecto a la evaluación de programas estatales, como el concurso para el fomento a la lectura y escritura *Don Quijote en la vida de los jóvenes*, sólo se encontró una tesis de maestría (Flores, 2002) que no se consideró pertinente desarrollar en este apartado por contar con una serie de debilidades y contradicciones internas, que se develan desde el planteamiento del problema, pasa por la metodología, hasta llegar a los resultados.

Sólo para ilustrar este arriesgado juicio, se señala como debilidad el hecho de que este trabajo plantea como propósito analizar si el concurso realmente fomenta la lectura. Sin embargo, en sus preguntas de investigación cuestiona que se utilice la psicología profunda para no herir la sensibilidad de los niños, así como en la nula motivación que se logra en ellos. Por ende, el objetivo y las preguntas de investigación distan mucho de evaluar el funcionamiento de este programa. Además, plantea abordar este estudio desde la metodología de la investigación-acción, pero utiliza el esquema de la planeación estratégica para definir el problema, sin que esto haya sido decidido por los involucrados. Sin contar que

sus resultados se reducen al juicio del autor, sobre cada acción realizada, con criterios establecidos con anterioridad.

Lo anterior permite concluir que la evaluación de los programas de lectura, nacionales o estatales, sigue siendo una laguna en la producción investigativa, en el campo de lenguas.

Hábitos y cultura lectora

Este apartado aborda la producción sobre elementos externos al proceso de lectura, tales como factores del contexto que inciden en el fomento de una cultura lectora y en la prevalencia de hábitos. En los productos revisados, solamente se encontraron dos tesis de posgrado (Ramos, 2003; y Arellano, 2007). Por lo específico de sus objetos de estudio y la visión sobre los usos de la lectura, que atraviesa estos trabajos, se consideró pertinente desarrollar un análisis al respecto.

Lo primero que se destaca, es que a estos autores les interesa analizar a la lectura, desde sus usos sociales, más que desde el punto de vista cognitivo. Defienden que: “Leemos para: comunicarnos, conocer otras realidades, aprender, informarnos, ejercitar nuestra imaginación y disfrutar” (Arellano, 2007:28). Esta definición sitúa al lector en el plano individual, en los sentimientos y emociones que tiene la lectura en su interacción con la sociedad, lo cual, coincide con la reflexión de que “La lectura como una modalidad del lenguaje, adquiere un importante significado en el proceso de socialización de los pueblos. Los acuerdos, las leyes y demás contratos sociales son ejercidos por los ciudadanos, con mayor eficacia si son discutidos, establecidos y acordados, dentro de una

amplia participación ciudadana; siempre y cuando las partes que acuerdan el contrato, puedan leerlo” (Ramos,2003:17).

A partir de la importancia de la lectura, para el desenvolvimiento de los individuos en la sociedad, los dos autores subrayan el desarrollo de una cultura lectora que se adquiere del contexto e interviene directamente en la formación de los sujetos. Para Arellano (2007) leer es una costumbre o un hábito y lo considera el eje en la formación del carácter y la personalidad. Lo anterior implica que el desarrollo de hábitos y cultura lectora, no se desarrollen como un proceso interno de los sujetos, sino que se contemplan como factores exógenos que se transmiten socialmente de una generación a otra, de diferentes maneras.

Parten de que la cultura se transmite a través de la lectura, porque ésta contiene la información, que una sociedad considera importante se conozca. Entonces, “Leer los mensajes que transmite la sociedad es leer el contexto personal, los modelos de conducta y el contexto sociocultural. Leer así, es leer cultura” (Ramos, 2003:19). En estas definiciones de lectura, cultura y hábitos, se explicita la base teórica que sustenta estos trabajos.

La perspectiva lingüística, que permea estos estudios, se circunscribe a una corriente gramatical que ve a la lengua como una arbitrariedad socialmente establecida y cuyo aprendizaje se da por transmisión. Esto se sustenta sobre bases psicológicas conductistas, donde el aprendizaje se introyecta en el individuo, a través de estímulos exteriores hasta lograr una respuesta predeterminada.

Lo anterior justifica la existencia de un modelo pedagógico heteroestructuralista (Not,1983), donde prevalece una relación verti-

cal basada en la autoridad del conocimiento, en la que el maestro detenta el poder del saber y el alumno es un subordinado por su ignorancia, pues al considerar a la lectura y el gusto por la misma, como una conducta adquirida del exterior, tanto el maestro como la familia son instancias de poder ineludibles que poseen estas habilidades, facultades y aficiones, que deben transmitir y obligar a que se creen en el estudiante. Por jerarquía social son éstas, entre otras instancias, las que sujetan al individuo, se encargan de educarlo y moldearlo al orden establecido (Durkheim, 2001).

A partir del marco de referencia antes descrito, no es extraño que los autores analizados planteen en su problemática la necesidad de buscar, en el contexto áulico y en el familiar, los factores que favorecen y obstaculizan la adquisición de hábitos de la lectura y con ello una cultura lectora. Para indagar esta problemática utilizan diferentes metodologías; sin embargo, ninguno de ellos da cuenta de manera sistemática, sobre cuáles son esos factores.

Arellano (2007) utiliza una metodología cuantitativa para indagar qué factores influyen para dejar de leer, cuestión que relaciona con la influencia de la cultura audiovisual, así como con la importancia que se les da a las bibliotecas. Además de esto, cuestiona cómo la lectura contribuye a la formación de la identidad. Ramos (2003) busca, con un acercamiento cualitativo, encontrar esos factores en el desempeño del docente, en el desarrollo de los planes y programas y en los hábitos de lectura que se fomentan en el hogar.

Resulta evidente que las problemáticas, de ambos trabajos, abarcan diversidad de temáticas que se presentan de manera difusa y ambigua. Esto se verifica al analizar los hallazgos y conclusiones

de la investigación; éstas se alejan por completo de la identificación de los factores que favorecen los hábitos de la lectura y tampoco dan cuenta de las formas en que se fomenta o crea una cultura lectora.

En el apartado de resultados, Arellano (2007) presenta una serie de gráficos descriptivos que muestran frecuencias numéricas, sobre datos personales de los alumnos encuestados: edad, sexo, integrantes de la familia, los programas de televisión que ven, el tiempo dedicado a esta actividad y el contenido de los programas; así como su relación con la lectura, a través de visitas a la biblioteca, libros leídos y temas favoritos. Cuestiones que obviamente determinó con anterioridad y al darle tratamiento descriptivo no responde si existe relación entre estos aspectos y los hábitos de la lectura.

Ramos (2003) establece categorías de análisis predeterminadas que divide en tres rubros: 1) desempeño docente, donde analiza el plan y desarrollo de la clase, rol del maestro y tipo de evaluación que usa; 2) el hábito de la lectura, en el proyecto curricular, que relaciona con los conocimientos del docente sobre la lectura y el enfoque de los programas; 3) el hábito de la lectura en el hogar, que liga al grado de importancia que dan los padres a la lectura y al acervo bibliográfico con que cuentan en casa. Cuestiones que se encuentran lejos de informar sobre qué factores inciden en la construcción de hábitos de la lectura y cómo lo hacen.

Lo anterior permite concluir que el estudio de los procesos de construcción de hábitos de lectura, así como de los factores que intervienen en este proceso, siguen siendo un asunto pendiente y,

por tanto, significan una oportunidad para los investigadores que deseen incursionar en este campo.

La escritura del español como un saber gramatical

Agrupar la producción investigativa en torno al saber gramatical no es fortuito, pues al analizar los productos, con objetos de estudio relacionados con la escritura, se hace evidente su interés por las estructuras, reglas y aplicaciones prácticas de la gramática.

Los estudios que abordan esta cuestión no son muy abundantes, sólo se encontraron siete productos en total, cinco de ellos son tesis de maestría (Ruiz, 2001; Perales, 2001; Jurado, 2007; Arzola, 2005 y Villegas, 2005), una ponencia (Rodríguez, 2001) y un capítulo de investigación institucional. (Miranda, 2002). Una característica común de estos productos es que están encaminados a valorar el conocimiento gramatical del español, que poseen estudiantes de diversos niveles educativos. Por tanto, para exponer con mayor claridad el contenido de los productos, se decidió agruparlos con respecto a las características de la población objeto de estudio. El apartado se divide en dos grandes rubros; el primero destinado a conocer la producción sobre el saber gramatical de estudiantes de educación superior; el segundo, lo referente a los conocimientos gramaticales que poseen los alumnos de educación básica.

La escritura en educación superior

Con respecto al conocimiento de la gramática en educación superior, se analizan dos tesis (Ruiz, 2001; y Perales, 2001) y una ponencia (Rodríguez, 2001) publicada en los documentos de tra-

bajo de la coordinación de investigación de la UACJ. Los tres documentos tienen en común: objeto de estudio, metodología y base teórica. A estos autores les interesa escudriñar qué tanto saben los estudiantes de educación superior, sobre las reglas que rigen la escritura de textos y cómo la aplican prácticamente.

Ruiz (2001) y Perales (2001), comparten la característica de que realizan su estudio con profesores de educación básica que cursan una licenciatura en instituciones como la UPN y la Normal Superior, mientras que Rodríguez (2001) estudia a estudiantes universitarios.

Otra característica que une a los tres trabajos, es que analizan los textos producidos por los estudiantes, al término de un taller o curso curricular o extracurricular sobre la gramática y su aplicación práctica. Para medir el fenómeno de estudio analizan esas producciones de los estudiantes a partir de parámetros que contemplan aspectos formales básicos: ortografía y signos de puntuación; el uso adecuado de la morfosintaxis y la estructura gramatical; aspectos concretos del texto como la cohesión, la coherencia lógica, la adecuación y corrección sintáctica.

Al evaluar estos aspectos del texto y después de desarrollar un curso donde se tratan a profundidad, Ruiz (2001) y Perales (2001), intentan demostrar que los profesores de educación básica, al conocer las categorías gramaticales y su función sintáctica, mejorarán su desempeño docente y fomentarán el uso adecuado de la gramática en sus alumnos.

Ambos llegan a la conclusión de que al término del curso, los textos producidos por los maestros no reúnen las condiciones

gramaticales suficientes, puesto que “los maestros no encuentran diferencia significativa en la construcción lógica, así como en la coherencia y la concordancia; por esto mismo, presentan dificultades serias para escribir con claridad y precisión; esto, sin duda, refleja una ausencia de unidad y de coherencia en el pensamiento desde el punto de vista lingüístico” (Ruiz,2001:109). Sin embargo, el autor llegó a éstas conclusiones únicamente a partir del análisis del texto y ciertas observaciones que realizó en la clase, sin especificar cómo sistematizó los datos.

Perales (2001) llega a la conclusión de que los maestros tienen un bajo desempeño con respecto a la escritura, porque no saben cual método o enfoque escoger para enseñar. Esto lo dedujo con la aplicación de un examen de conocimientos, sobre las características de un texto. En los resultados señala que el análisis morfológico y la estructura del texto están correlacionados positivamente, por lo que los profesores que están a punto de graduarse de la especialidad en Español de la Normal Superior, al no detectar los errores sintácticos, están reprobados en los conocimientos de la gramática, de la lengua, de su aplicación; y que esta debilidad les impide auxiliar a sus alumnos.

Rodríguez (2001) realiza el análisis de textos para corroborar la importancia del curso de lectura y redacción que se imparte en las universidades, sostiene que: “Independientemente de lo preocupante que resulta la deficiencia ortográfica, acentuación y uso de signos ortográficos, cuyo nivel corresponde a un nivel más bajo que el de la licenciatura; tal vez resulte grave y más propio de la competencia de los encargados de la planeación universitaria, la deficiencia comunicativa o discursiva en el nivel de la

escritura. Entre otros rubros: la cohesión y la coherencia textual” (Rodríguez, 2001:1).

Parte de la hipótesis de que los estudiantes ingresan a la universidad con serias deficiencias en el desempeño lingüístico por escrito y que un curso semestral de redacción les permitirá adquirir la madurez sintáctica necesaria para escribir correctamente. Para obtener esta información, optó por un procedimiento simple, que si tuviera sistematicidad correspondería a un estudio *cuasi experimental*, porque se les pidió a los estudiantes la producción de un texto al inicio y al final del semestre, para comparar los avances en el manejo concreto de la gramática y verificar si realmente existió la madurez sintáctica.

El procedimiento detallado para determinar lo anterior “Consistió en contar el número de palabras, identificar y contar el número de oraciones, identificar y contar el número de cláusulas; después dividir el número de palabras entre el número de oraciones y el número de oraciones entre el número de cláusulas” (Rodríguez, 2001: 11). Esto permitió al autor medir, en términos de porcentajes, los avances gramaticales de los estudiantes. En dicho análisis destaca que casi el 40% respetó límites de palabras; que la madurez sintáctica aumentó un 10.6%, lo que el autor considera significativo al tratarse de adultos, pues argumenta que, en esa etapa de la vida, los esquemas lingüísticos cambian poco.

En lo referente a competencias discursivas de los escritos, el autor considera que hubo avances muy favorables, sobre todo en ortografía y signos de puntuación. También menciona que evaluó otros aspectos como concordancia; repetición de palabras y nexos; expresiones coloquiales y redundancia, pero que no fue-

ron contabilizados. Por tanto, no se puede esbozar una opinión al respecto. Sin embargo, esto le basta para concluir que los cursos de redacción en la universidad son necesarios, mientras sus colegas Ruiz (2001) y Perales (2001) concluyen que estos cursos son infructuosos, dado que no llevan a mejorar significativamente el uso de las competencias gramaticales en la escritura.

Los estudios centrados en analizar el saber gramatical, tanto de los estudiantes de educación superior como de educación básica, comparten una base teórica. Conciben a la escritura como “Una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales y sistemáticos, pues la persona que escribe, codifica sus pensamientos a través de símbolos y el audio-receptor, decodifica sólo en función de sus esquemas personales, por ello, la escritura como técnica instrumental automatizada, permite que el individuo atienda otros aspectos como la ortografía, la gramática o la sintaxis” (Ruíz, 2001:15).

Al visualizar a la escritura sólo como un conjunto de símbolos convencionales y arbitrarios, que se tienen que usar cotidianamente para expresar sus ideas, se justifica que la gramática sea concebida como un conocimiento usado de manera mecánica, sin reflexión: “un conjunto de reglas externas sobre el buen uso de la lengua y a la que el hablante se debe sujetar” (Perales; 2001:36). Esta definición se reconoce como una máxima de la gramática estructural acuñada por Saussure (2000), que la mayoría de los autores menciona como parte de una caracterización histórica de las diferentes concepciones de la lengua.

Aunque hacen explícita la necesidad de trascender el sistema de reglas externas, a las que los individuos tienen que sujetarse, los

trabajos analizados estructuran sus fundamentos teóricos a partir de una perspectiva gramatical de la lengua, que expresan con diferentes denominaciones y que se hace patente al centrar su atención en “los principios de aceptabilidad del lenguaje para lograr fidelidad” (Perales, 2001:35). En otras palabras, se adscriben a esta corriente, desde el momento en que juzgan el conocimiento de la lengua escrita con parámetros sintácticos, considerados correctos.

Los parámetros que utiliza Rodríguez (2001) para determinar la madurez sintáctica; que es vista como una habilidad para producir oraciones de mayor complejidad estructural; toma como referencia lo que él denomina la cláusula, por considerarla una unidad que puede estar compuesta por una o varias oraciones gramaticales; o bien, por una o varias frases nominales, siempre y cuando estén relacionadas, entre sí, por criterios semánticos y de uso correcto de la lengua que a su vez se definen por aspectos específicos del texto: coherencia, cohesión, elementos ortográficos, puntuación e incluso, formato. Por tanto, al sujetarse a este esquema, no hace más que estar evaluando los aspectos normativos de la lengua.

Lo mismo les sucede a Ruiz (2001) y Perales (2001), Miranda (2002) y Villegas (2005), quienes para determinar el arte de escribir correctamente recurren al análisis normativo de los textos, aunque no lo planteen de manera explícita. Ruiz (2001) juzga las opiniones de algunos de sus estudiantes, a partir de las diferentes posturas normativas de la gramática, y busca exponer cómo éstos no conocen las funciones, la composición ni los tipos de gramática. Destaca además, como un gran logro lingüístico, el hecho de

que los estudiantes vean a la gramática como un instrumento que ayuda al uso correcto de la lengua escrita.

La escritura en educación básica

Con respecto a los estudios que analizan el saber gramatical, en la educación básica, (Miranda, 2002; Jurado, 2007; Arzola, 2005 y Villegas, 2005) comparten las premisas teóricas y llegan a conclusiones similares a las esbozadas en educación superior.

Villegas (2005) retoma las aplicaciones gramaticales, que tan ampliamente se desarrollaron en el estudio de Ruíz (2001), pero en estudiantes de secundaria. Sin embargo, ni su metodología ni sus resultados son claros. En primer término, trata de confirmar cualitativamente la hipótesis de que los estudiantes que conocen la definición de la gramática, la pueden aplicar en el uso de cualquier lengua.

Posteriormente, llega a la conclusión de que los estudiantes no cumplen con las expectativas que el programa de telesecundaria tiene, respecto a sus conocimientos sobre las reglas gramaticales. La incógnita es cómo arribó a estas conclusiones, puesto que no las respalda con sistematicidad en el tratamiento de los datos ni con sustento teórico, sino que los enuncia como mera referencia y como propuestas para la enseñanza de las reglas gramaticales, a los estudiantes de telesecundaria, lo que evidencia una metodología endeble y falta de rigor en los resultados.

Otro de los productos analizados en este rubro fue un capítulo de una investigación diagnóstica realizada en el municipio de Allende Chihuahua, que da cuenta del aprendizaje del Español en los niños de primaria (Miranda, 2002). En este estudio, la autora

trata de apegarse a los planes y programas de educación básica vigentes, que responden a una perspectiva comunicativa de la lengua, pero cae en la tentación gramatical, al diseñar un instrumento que mide el respeto de las normas gramaticales en la escritura, más que su función comunicativa.

Esta contradicción se hace evidente en sus resultados, cuando sostiene que la escritura es vista “Como un objeto de conocimiento que forma parte de la realidad que el niño tiene que construir, y que es producto cultural elaborado por la sociedad con fines de comunicación” (Miranda, 2002:114). Sin embargo, para evaluar los niveles de escritura, en los diferentes grados de educación primaria, (que agrupa en tres ciclos) toma de referencia las convencionalidades ortográficas de la lengua escrita, los signos de puntuación y la estructura sintáctica de textos y oraciones, en las que revisa secuencia progresiva, claridad, pertinencia y coherencia global. Aspectos que sí corresponden a un enfoque gramatical.

Además de los productos anteriores, se encontraron dos tesis de posgrado (Jurado, 2007; y Arzola, 2005), cuyo contenido es difuso, tanto en su objeto de estudio, como en su metodología y ni qué decir de sus resultados.

Jurado (2007) plantea conocer la importancia del lenguaje escrito en preescolar pero centra su atención en los conocimientos y opiniones que los maestros tienen sobre los lineamientos oficiales de cómo enseñar la escritura. Para indagarlo plantea una metodología que denomina *el método comprensivo de Max Weber*, que concretiza en una encuesta cuantitativa, cuyas respuestas se circunscriben en su mayoría a un sí o un no.

En los resultados, da cuenta de los datos personales de los maestros y muestra frecuencias de maestros que: utilizan ejercicios de psicomotricidad, analizan situaciones cotidianas; involucran a los padres de familia; etc. Lo anterior evidencia que el estudio se restringe a simples datos de los docentes, que ni siquiera dan cuenta de su saber gramatical, mucho menos de cómo propician el aprendizaje de la lengua escrita en los estudiantes.

Otra tesis (Arzola, 2005), que por su título parece tener como objeto de estudio la escritura en el primer año de primaria, carece de sustento para abordarla en este rubro; al desglosar su contenido no hay preguntas ni objetivos que guíen la investigación y den cuenta de su naturaleza; se encuentra solamente un desarrollo difuso de varias temáticas, entre ellas la escritura.

Lo mismo sucede con la metodología, aunque el autor sostiene que es cualitativa, no es identificable el método utilizado. Como consecuencia, los resultados carecen de rigurosidad; son ambiguos, parecen opiniones personales y están lejos de ser construcciones teóricas. Por tanto, se consideró pertinente obviar el desarrollo de este trabajo como aporte a la producción en este rubro.

La lecto-escritura: un proceso indisociable

En este apartado se analizan algunos productos de investigación que abordan, como un mismo proceso, la lectura y la escritura, no los disocian, sino que los analizan como aspectos intrincados, que se viven de manera simultánea dentro del proceso complejo que es la construcción de la lectoescritura.

Los procesos analizados se dividen en dos grandes bloques: aquellos que centran su interés en el estudio de los métodos, para la

adquisición de la lectoescritura (Vega, 2001 y Lozano, 2002) y los que muestran algunas propuestas para mejorar los procesos de la lectoescritura (González, 2007; Valverde, 2006; Alcantar, 2007 y González 20

Métodos de lecto-escritura

En lo que se refiere a métodos de lectoescritura, solamente se encontró una tesis de posgrado (Vega, 2001) que, a su vez, forma parte de una investigación institucional del Centro de Investigación y Docencia (CID). También producto de este estudio se desprende un artículo de revista, donde se difunden los resultados globales de dicha investigación (Lozano, 2002).

El estudio planteó medir y comprender el impacto que logró, en los procesos de lectura y escritura, el Método de Destrezas Culturales Básicas (MDCB) el cual, por convenio con una empresa privada, fue aplicado masivamente en Ciudad Juárez con recursos oficiales, la finalidad era abatir la reprobación en los primeros grados de educación primaria.

Antes de reanudar el convenio, la Dirección General de Educación Primaria en la zona norte, decidió acudir a los investigadores, para “establecer si el impacto que generó la aplicación del Método de Destrezas Culturales Básicas, en la adquisición de la lectura y la escritura de los niños y niñas... era determinante para ser recomendada como una alternativa a la propuesta oficial de la SEP” (Lozano, 2002:37). Por lo que el CID integró un equipo de investigadores que diseñaron un proyecto de investigación compuesto por tres fases, dos de ellas con abordajes cuantitativos y una fase cualitativa.

En la primera fase de esta investigación, Vega y Martínez (2000) desarrollan un estudio cuantitativo, que analiza estadísticamente la existencia de diferencias significativas, con respecto al aprovechamiento escolar entre los estudiantes que trabajaron con el MDCB y aquellos que trabajaron con un método o metodología diferente. A partir de este cuestionamiento, diseñan un instrumento y un examen donde abordan los contenidos del programa oficial vigente para primer grado.

Los datos obtenidos, con la aplicación del instrumento, se analizaron con diferentes pruebas de estadística inferencial, tendientes a probar la hipótesis general: “no existen diferencias significativas en torno al aprovechamiento escolar, en las asignaturas de español y matemáticas, entre los grupos de estudiantes que trabajaron con el Método de Destrezas Culturales Básicas y entre los que no trabajaron con dicho método” (Vega, 2001: 57). Sin embargo; con las limitantes de los estudios de este corte; los resultados estadísticos sólo determinaron que no había diferencias en el aprovechamiento escolar entre una y otra población.

Con estos resultados, los autores esbozan sólo conclusiones generales, como el hecho de reconocer que “implementar un nuevo método de lectoescritura, contando con un amplio apoyo humano y financiero, por parte de las instituciones oficiales, no es suficiente para mejorar el aprovechamiento escolar” (Vega, 2001: 80-81). Esto se concluye a partir de la demostración gruesa de que el MDCB no impactó en el aprovechamiento escolar de los estudiantes, por tanto, fracasó como propuesta alternativa a los planes y programas oficiales. Sin embargo, esta fase plantea la necesidad

de un análisis más fino que dé cuenta de situaciones específicas del aprendizaje de la lectoescritura con uno y otros métodos.

De ahí la justificación de la segunda fase, donde López (2001) desarrolla un estudio *cuasi experimental* con dos grupos experimentales y dos de control. En este estudio se analizan los avances cuantitativos en el proceso de la lectoescritura entre un grupo que trabaja con MDCB y un grupo que trabaja con la metodología del Programa para el Aprendizaje de Lecto-Escritura y las Matemáticas (PALEM), establecida por los planes de estudio vigentes.

Para esta fase se diseñó otro instrumento y se tomaron en cuenta “aspectos como expresión oral, escritura de palabras con imagen, escritura de enunciados-dictado, escritura de enunciados con imagen, lectura (inferencia, predicción, anticipación) y redacción” (Lozano, 2002: 38).

Para medir el avance se aplicó el instrumento en el primero y en el último bimestre del ciclo escolar. Los resultados obtenidos, en la primera medición, muestran mayor avance en los niños que trabajan con el MDCB, lo que cumple la promesa que abanderó a dicho método: “Que los niños sean alfabetizados y diestros mecánicamente en aspectos como postura, fluidez y acentuación” (Lozano, 2002: 38). Sin embargo, al final del ciclo escolar se encontró que no había diferencia porcentual, en el aprovechamiento escolar de ambos grupos.

Otra conclusión: “con relación a la lectura y la escritura, de todos los grupos de estudio, en los que se trabaja destrezas Básicas se detiene el avance; en cambio, en aquellos que siguen la propuesta

metodológica se observa gran evolución en cuanto a una lectura y escritura con significado, es decir con comprensión” (López, 2001:121). Esto indica que, efectivamente, el MDCB logra una lectura rápida en tiempo, pero pobre en calidad.

En la búsqueda de encontrar más, en este proceso, se estableció la tercera fase, a través de un estudio etnográfico que da cuenta de particularidades en las prácticas pedagógicas desarrolladas con ambos métodos. En los resultados de esta fase se destacan las concepciones de niño, aprendizaje y función del maestro. Se llega a la conclusión de que por las características del MDCB, se ve al niño como un ser pasivo que recibe el conocimiento parcelado; por tanto, la función docente es guiar esta actividad. A diferencia de esto, la maestra que trabaja con PRONALEES, que es la metodología oficial, reconoce al niño como un ser particular que construye sus conocimientos, así como la necesidad de buscar estrategias que favorezcan aprendizajes significativos (Parra, 2002).

Las diferentes fases de la investigación comparten una base teórica, en la cual se desarrollan conceptualizaciones de la lengua, la escritura y la lectura; y se hace una contrastación entre las implicaciones teóricas de los métodos y la metodología para la lectoescritura.

Al analizar los fundamentos teóricos de los métodos, destaca su concepción de la lectoescritura como un aprendizaje mecánico: “La escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral. Leer equivale a descifrar lo escrito. Entonces, para llegar a tales habilidades sólo se tiene que someter a los individuos al seguimiento de pasos previamente establecidos” (Vega, 2001:26)

Las anteriores premisas se relacionan directamente con las teorías asociacionistas del lenguaje. En contraposición, exponen que la metodología PALEM: “Concibe a la lectoescritura como un proceso flexible, diferente para cada individuo, que no se transmite pasivamente, sino que se construye a partir de la interacción con la lengua escrita. En esta acción se plantean hipótesis, se experimenta y se reestructuran sus referentes a partir de experiencias previas” (Vega, 2001:27).

Estos preceptos responden a una perspectiva comunicativa de la lengua, donde la escritura y la lectura son parte de un mismo proceso y el sujeto interactúa con la lectoescritura y con el medio social; además, que pone en juego sus hipótesis, a partir de sus experiencias y procesos mentales, para transformar el objeto y ser transformado por él, hasta llegar a una construcción propia.

A partir de los diferentes acercamientos metodológicos y de la postura teórica adoptada, este estudio juzga el impacto del MDCB y concluye que este método, además de considerarse obsoleto, teórica y metodológicamente, no impactó ni cuantitativa ni cualitativamente en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños de ciudad Juárez. El estudio muestra además, una serie de contradicciones que van desde la implementación institucional del MDCB, hasta su operatividad en las aulas, donde tiene que enfrentarse a una metodología con otra fundamentación teórica y, por ende, con otras estrategias de aprendizaje que permean los libros de texto y materiales educativos vigentes.

Propuestas de lecto-escritura.

En este rubro se encontraron solamente dos productos con relación a la lecto-escritura que, aunque son tesis de posgrado, no son propiamente investigaciones. Una de ellas es un libro de texto (González, 1997) y la otra se identifica como cuaderno de trabajo (Alcantar, 2007). A estos esfuerzos les sucede lo mismo que al MDCB; es decir, luchan por construir una propuesta alterna a la metodología vigente, desde concepciones teóricas más atrasadas. Tratan de transformar, a través de ejercicios mecánicos de repetición, el enfoque comunicativo de los programas y materiales de estudio actuales, en cuadernos y libros de texto, con un corte meramente conductista.

Este argumento se puede sostener si se cuestiona el hecho de que González, (1997) presenta un trabajo carente de elementos, estructura y metodología de investigación, sólo se limita a proponer un libro de texto que sustituya las actividades del libro vigente, por actividades derivadas de los métodos analíticos y sintéticos, cuyas implicaciones teóricas responden a teorías psicopedagógicas muy rebasadas. El autor “busca rescatar lo que se extraña del conductismo” (González, 1997:35), y es congruente con ello, pues a la hora de juzgar las actividades del texto oficial, sostiene que “el lenguaje es muy elevado y se excede en situaciones diferentes sin un antecedente de repetición” (González, 1997:35).

En una situación similar se encuentran los trabajos de Alcantar (2007), González (1997) y Valverde (2006). El primero propone un cuaderno de trabajo para la asignatura de español, en el tercer ciclo de educación primaria, en escuelas multigrado. El autor busca un paralelismo con los materiales vigentes y modifica

su esencia en el terreno práctico, lo cual implica un trastoque a la fundamentación teórica. Aunado a esto, el trabajo de Alcantar (2007) muestra una gran carencia, en cuanto a rigurosidad como investigación, pues aunque se presenta un leve diagnóstico, no reúne las características de un estudio sistemático, sólo se limita a enunciar datos que le permitan hacer evidente la necesidad de hacer su propuesta.

González (2007) presenta un diagnóstico estatal bien estructurado y sistematizado, en el contexto de la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES), en el cual participó como coautor. No obstante, el diagnóstico sólo es tomado como referencia para proponer un Programa de Asignatura Estatal (PAE) para *aprender a estudiar*. Este programa plantea entre otros objetivos “Fortalecer las habilidades relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura, mediante la práctica de estrategias que les sean útiles para mejorar el aprendizaje” (González, 2007:7). El programa propuesto retoma a la lectoescritura sólo de manera incidental. De tal forma, que por su naturaleza y constitución no puede considerarse plenamente un producto de investigación en este rubro.

Lo mismo sucede con la tesis de Valverde (2006), que consta de una memoria del curso que imparte, en la universidad, sobre lectura y escritura; en materias de literatura. Este trabajo se limita a narrar sus experiencias en el aula; trata de fundamentar sus actividades en el constructivismo; sin embargo no se le puede llamar investigación, más bien, pudiera considerarse una propuesta didáctica.

Ante este panorama, se concluye que, en el estudio de la lectoescritura como un proceso integral, a nivel estatal, hay más ausencias que presencias en investigación, pues ésta sólo se limita a una evaluación de un método y las propuestas encontradas, en este rubro, no contienen en sí mismas un proceso sistemático de investigación.

Balance

La producción valorada, con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del español, se circunscribe a dos componentes de la lengua: la lectura y la escritura. Con la finalidad de dar cuenta de las presencias y ausencias en los objetos de estudio, así como de las tendencias encontradas en los productos examinados, se trabajó cada aspecto por separado.

En lo que respecta a la lectura, la mayor parte de producción analizada gira en torno a aspectos mentales y metodológicos que favorecen y obstaculizan los procesos de comprensión lectora. Otros productos ponen énfasis en la evaluación de programas de fomento la lectura; y, de manera escasa, se abordan factores externos que inciden en la formación de lectores. Cabe señalar que el análisis de la lectura esta circunscrito a cuestiones didácticas específicas de la práctica educativa, por lo que deja innumerables ausencias, como campo de estudio.

Una de las ausencias más notorias, en el ámbito de la lectura, se relaciona con los procesos cognitivos y sociales que intervienen y se potencian durante el acto de leer, pues a pesar de que la mayoría de los trabajos analizados alude a mecanismos mentales que intervienen en la lectura, ninguno de ellos da cuenta de los proce-

sos en sí mismos. Con respecto a la lectura, como un proceso social, ni siquiera ha sido contemplada en la producción existente, debido quizá a las posturas teóricas que permean los estudios y resultan ajenas a la perspectiva comunicativa de la lengua.

Otra ausencia, identificada en este rubro, es la evaluación de métodos y programas de lectura y escritura. Aunque se encontraron productos de investigación que plantean la tarea de evaluar programas de fomento a la lectura, concentran su atención en aspectos operativos básicos y en ocasiones intrascendentes, que nada dicen de los programas en cuestión. Con respecto a la evaluación de métodos de lectoescritura, la producción muestra un gran vacío, pues se restringe al estudio de un método particular, de cobertura local.

En las tendencias teóricas presentes, tanto en la lectura como en la escritura, priva una perspectiva gramatical de la lengua. En la mayoría de los productos, la lectura es reducida al acto mecánico de descifrar con precisión, fluidez y ritmo, además de extraer del texto ideas preestablecidas. En la escritura este enfoque se hace presente en los productos que analizan el dominio sobre la estructura y reglas externas del español, así como su aplicación correcta, a la hora de producir textos donde destacan varios aspectos: puntuación, ortografía, cohesión, coherencia lógica, adecuación y corrección sintáctica, entre otros.

Circunscribir el estudio de la lengua a una perspectiva gramatical, genera un gran vacío en la producción estatal y queda pendiente analizar la lengua desde perspectivas teóricas más avanzadas, que permitan trascender el estudio de su estructura y uso pragmático, hacia los usos comunicativo y social. Así como a las implica-

ciones culturales que le subyacen. De ahí que se afirme: existen grandes vetas para generar investigación en este campo.

Una gran limitante que se encontró en los productos examinados, es la metodología utilizada, la mayoría son de estudios cuantitativos de carácter descriptivo, circunscritos a instrumentos cerrados que únicamente posibilitan el análisis estadístico en términos de frecuencia y porcentaje. Muy escasamente se encuentran estudios correlacionales, pues aunque teóricamente se busca una relación entre variables, no se aplica la estadística inferencial, requerida en ese tipo de diseños. Por lo tanto, los abordajes metodológicos de corte cuantitativo, encontrados en la producción analizada, de manera general, no cumplen con la rigurosidad metodológica que exige la sociología empírica.

Sobre las metodologías de corte cualitativo, se encuentra que casi la totalidad de los productos aluden a la utilización del método etnográfico, pero al analizar la recopilación y sistematización de los datos, se hace evidente la falta de sistematicidad que este tipo de investigaciones exige. Gran parte de los estudios se traducen en una recopilación de datos empíricos, que en algunas ocasiones se presentan sin procesar; es decir, tal y como fueron obtenidos en el campo. Esto implica que los resultados que se presentan, carecen de sustentabilidad científica.

LENGUAS EXTRANJERAS

Una segunda categoría del campo de lenguas se relaciona directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, por la naturaleza de la producción valorada, este apartado se circunscribe al estudio del idioma inglés. Categoría que a pesar de ser escasa, en comparación con los estudios relacionados con el español, abarca diversos ámbitos de análisis.

Los productos examinados tratan aspectos relacionados con procesos áulicos, cognitivos y metodológicos, que inciden en el aprendizaje del inglés, con la participación de diferentes actores educativos. Algunos estudios centran su atención en la forma en cómo distintos factores externos e instrumentos didácticos, como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), contribuyen a la enseñanza de la lengua inglesa.

Se abordan también productos de investigación que analizan las implicaciones culturales presentes, en los procesos específicos de la enseñanza del idioma en la educación bilingüe. Ante la variedad, en objetos de estudio, se optó por desglosar este apartado en cuatro subcategorías que permitieran dar cuenta de los aspectos estudiados, y que a continuación se desarrollan a detalle.

El aprendizaje del inglés en el aula

En este apartado se analizan los procesos de aprendizaje del inglés, a partir de las experiencias cotidianas que se viven en el aula. En este rubro se encontraron sólo dos tesis de maestría (Álvarez, 1999; y Sandoval, 2007). Ambas abordan este objeto de estudio desde un acercamiento etnográfico. Sin embargo desentrañan procesos diferentes, por las miradas teóricas y los niveles educativos estudiados.

Álvarez, (1999) analiza el proceso de aprendizaje del inglés en las aulas del CBTIS; interroga sobre: la construcción mental que realizan los alumnos de la gramática del idioma, las concepciones que tienen los docentes acerca del inglés, las posibilidades y limitaciones que tienen éstos de propiciar el desarrollo de habilidades básicas del idioma en los alumnos; cuestiona cuáles serían las actividades didácticas más indicadas para promover el aprendizaje del inglés.

Para analizar el aprendizaje del inglés, la autora desarrolla tres dimensiones teóricas: social, pedagógica y epistemológica. En la dimensión social habla de la importancia del contexto comunitario, donde los estudiantes aplican sus conocimientos. La dimensión pedagógica se relaciona con las didácticas que permean el trabajo del maestro. A la dimensión epistemológica la relaciona con las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos, lo que denota falta de claridad teórica para definir una perspectiva coherente. Sumamos a lo anterior, que en ninguno de sus constructos recurre explícitamente a fuentes teóricas para su caracterización, lo hace sólo de manera intuitiva.

Para vislumbrar su postura teórica, con respecto a la lengua, hace un recorrido por los diferentes métodos para la enseñanza del inglés y señala sus características específicas. Comienza por analizar al método de traslación gramática, el cual consiste en que ya aprendida la lengua materna, para estudiar cualquier lengua extranjera, tendrá que ser traducida linealmente a ésta; por tanto, los significados y el orden de las ideas se harán en la lengua nativa. Como polo opuesto, desarrolla el método directo, el cual desaparece la lengua materna, la sustituye por el idioma extranjero y simula las condiciones contextuales propias del idioma extranjero.

Por otro lado, habla del método audio-lingual, que caracteriza por poner énfasis en la pronunciación; lo cual consta en gran parte de ejercicios prácticos de conversación. Finalmente, desarrolla el enfoque comunicativo, que centra su atención en el desarrollo de habilidades comunicativas “que consisten en hacer uso del idioma para lograr el propósito comunicativo que se tiene como: invitar, convencer, rechazar, dar instrucciones, etc.,” (Álvarez, 1999:50). Señala que a partir de esta premisa se proponen cambios sustanciales en las prácticas educativas como papel del maestro, alumno, materiales y evaluación.

Esta caracterización indica que el interés teórico de la autora en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, es reducido a la cuestión didáctica y a sus usos prácticos en el aula. Esta mirada se reflejará en la exposición de sus resultados; en los cuales, intenta presentar de manera estructurada, respuestas a las preguntas de investigación.

Parte de categorías preestablecidas, que tienen relación con caracterización de maestros y alumnos, metodología de enseñanza,

materiales de apoyo y tipo de evaluación. Cabe señalar que cada categoría se desarrolla a partir de comentarios personales, sin sustento teórico ni empírico, por lo que en resumidas cuentas, no se evidencia con claridad el desarrollo de los procesos de aprendizaje del inglés en el aula. Uno de los aportes que podría considerarse propio de este documento, es que incursiona en una asignatura y en un nivel educativo muy poco estudiado, de donde podrían generarse una serie de estudios y líneas de investigación.

Sandoval (2007) analiza los procesos de aprendizaje del inglés en las aulas de la escuela secundaria. A la autora le interesa estudiar cómo se viven esos procesos en la cotidianidad de las escuelas, así como los enfoques y metodologías de los maestros que están presentes en el aprendizaje del inglés.

Desarrolla un estudio etnográfico, cuyo objetivo es reconstruir los procesos de aprendizaje del inglés, desde un ambiente natural donde interactúan maestros y alumnos, lo que ve como una posibilidad para caracterizar los enfoques para el aprendizaje de la lengua utilizados, así como los modelos pedagógicos existentes en la realidad y, con ello, los factores que facilitan o limitan este proceso.

Cuando analiza el aprendizaje, la autora reconoce que existen diferentes perspectivas de conceptualizarlo; por ello, inicia un recorrido histórico sobre las diferentes teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos. El aspecto psicológico lo desarrolla a partir de teorías del aprendizaje; caracteriza a las teorías ambientalistas: como aquellas que conciben en el aprendizaje un factor externo al individuo.

Las teorías cognoscitivistas: visualizan al aprendizaje como una producción interna del sujeto. Las teorías interaccionistas: ven al aprendizaje “como una acción recíproca entre el organismo y el medio... no surge sólo del medio o del sujeto, sino que es producto de la interacción del sujeto con el medio, a través de una acción transformadora” (Sandoval, 2007:43).

A partir de las teorías del aprendizaje, realiza una categorización de los diferentes métodos de enseñanza; los ubica en los modelos pedagógicos, desarrollados a profundidad por Luis Not (1983). En primer lugar, hace referencia a los métodos del inglés considerados heteroestructuralistas (aquellos en los que tiene primacía la enseñanza sobre el aprendizaje), donde analiza los métodos del enfoque gramatical: oral, directo y audiolingual. En segundo lugar desarrolla los métodos autoestructuralistas (el inglés no se aprende por imitación y repetición, sino a partir de las competencias subyacentes del hablante) entre los que se encuentran los métodos de los enfoques, natural y de respuesta física total, que ponen énfasis en la práctica oral y en la motivación y preparación para el aprendizaje.

Finalmente, caracteriza como métodos interaccionistas, aquellos donde prevalece el enfoque comunicativo y funcional del inglés, el cual, se basa en prácticas sociales que permiten la interacción con el idioma, en diferentes formas y modalidades, para que lo interiorice y construya sus propios significados, mismos que irá reelaborando y reinventando de manera permanente. Sandoval, (2007).

En el capítulo de resultados, la autora presenta como principales hallazgos: que en las prácticas educativas sigue predominando

el tradicionalismo; describe al maestro así: el que dicta órdenes, otorga premios y castigos y su principal objetivo es tener a los alumnos ocupados en cualquier actividad. Lo visualiza como “director y compositor de la orquesta, que se encarga de seleccionar las dosis adecuadas de conocimientos para aplicar en cada lección” (Sandoval, 2007: 69). También muestra otro tipo de prácticas, que denomina “miméticas” porque pretenden darse en un tono democrático y participativo, pero siguen siendo verbalistas, directivas y autoritarias.

En cuanto a los enfoques de la enseñanza del inglés, encuentra que definitivamente permea el enfoque gramatical, que busca acercarse al conocimiento de la lengua a través del análisis detallado de sus reglas gramaticales, para luego aplicarlas a la traducción de oraciones y textos en lengua materna.

Este estudio denuncia cómo el alumno desaparece de la escena de aprendizaje, cómo se desdibujan todas sus acciones al supereditarse a la tutela del maestro, “el rostro permanece oculto tras un velo que no permite apreciar sus formas y matices, su voz interior no se escucha, no fluye; su pensamiento y acción se encuentran gobernados desde el exterior” (Sandoval, 2007: 73). Sin embargo, reconoce que este sometimiento es aparente y que de pronto puede explotar en manifestaciones de rebeldía. Señala que uno de los mecanismos más utilizados para callar esas voces es la evaluación, al ser utilizada como un mecanismo de represión: intimidaciones, castigos, amenazas de reprobación y aplicación de puntos malos a las calificaciones, etc.

Ambas investigaciones estudian situaciones propias de procesos áulicos de la enseñanza de una lengua, desde diferentes posicio-

namientos teóricos. A pesar de que el análisis de la información empírica les proporciona categorías similares, se denota un análisis muy diferente de cada aspecto. Porque mientras Álvarez, (1999) describe, desde su perspectiva propia o por características físicas, cada categoría, Sandoval, (2007) realiza un análisis psicopedagógico de cada construcción.

En el primer trabajo las categorías se establecen *a priori*, y en lugar de reconstruir lo que se vive en la realidad, se da a conocer la opinión de la autora en cada rubro, o una descripción física o institucional, como el caso de alumnos y profesores. En el segundo, Sandoval (2007), se denota un esfuerzo de construcción teórica, pues de manera modesta, dialoga los datos empíricos con su marco de referencia.

Los productos analizados, en este apartado, muestran una serie de particularidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se viven en las aulas; sin embargo, no trascienden la clásica relación maestro–alumno para explicar el fenómeno. Centran todo lo que sucede en factores relacionados con los individuos y descontextualizan a éstos de las circunstancias históricas, sociales y políticas que tienen que ver con su hacer. Por tanto, esta postura atribuye a los maestros la responsabilidad del estado actual de la educación y del cambio social, desde su práctica.

En resumen, la producción relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, una lengua extranjera, se circunscribe a trabajos descriptivos centrados en aspectos cognitivos, actitudinales y ambientales. Esto hace evidente una gran laguna en el desarrollo de estudios que analizan los procesos de aprendizaje de una segunda lengua, desde perspectivas que trasciendan a sus ac-

tores, aspectos cognitivos y didácticos; es decir, que incursionen en ámbitos más amplios: el cultural y social.

Factores intervinientes en el aprovechamiento escolar del inglés

Este apartado hace referencia a diversos factores externos que inciden en el aprovechamiento escolar de los estudiantes, en la asignatura de inglés. Para desarrollar esta categoría se analizaron tres investigaciones con formato de tesis para adquirir el grado de maestría (Cárdenas, 2007; González, 2003; y Macías, 2007) que dan cuenta de la correlación entre el aprovechamiento escolar y factores como el contexto geográfico; la formación del docente que imparte la asignatura y el plan de estudios cursado por los estudiantes.

Cárdenas (2007) en su trabajo sobre *la formación del docente de inglés y el aprovechamiento escolar de los estudiantes*, cuestiona la existencia de diferencias significativas, en cuanto a aprovechamiento escolar, entre los grupos de estudiantes cuyos docentes tienen el perfil pedagógico para atender la asignatura y los grupos de aquellos profesores que no lo tienen.

Para definir el perfil pedagógico, toma como referente que el docente haya cursado en la normal superior, una licenciatura en inglés. Es así como separa en dos las poblaciones de estudio, grupos de docentes que tienen el mencionado perfil y los que no lo han adquirido. La autora plantea esta problemática y parte de hacer un recuento de las funciones pedagógicas que desempeña el maestro en el aula; las liga con los elementos psicopedagógicos con los que debe contar el maestro, para desarrollar su función.

Para medir el aprovechamiento escolar de los estudiantes de secundaria, la autora diseñó tres exámenes; uno para cada grado escolar, con contenidos de aprendizaje de los planes y programas oficiales de la asignatura de inglés, según desarrolla en sus indicadores y anexos. Muestra también una encuesta donde recaba datos personales de los docentes; los cuestiona sobre su preparación profesional y su perfil pedagógico.

Al someter a prueba estadística con *t de student* la información recabada, a través del método de los seis pasos, obtiene como resultado: “Con un 95% de confianza, hay evidencias suficientes para suponer que el aprovechamiento escolar en la asignatura del inglés, de los estudiantes cuyos profesores tienen la especialidad, difiere significativamente del aprovechamiento escolar de los estudiantes cuyos profesores no cuentan con dicha especialización” (Cárdenas, 2007:85). Con estos resultados, la autora comprueba que sí existe relación entre la formación del docente y el aprovechamiento de sus alumnos.

Este estudio presentado de manera tan esquemática, no oferta más inferencias que la interpretación estadística; misma que se aleja de los elementos y constructos esbozados en el marco teórico. De esta manera, se evidencia que los objetivos propuestos no se alcanzaron, sobre todo aquellos que se proponían brindar elementos para el debate sobre la calidad educativa. Por lo tanto, las aportaciones que pudiera tener este trabajo son básicamente metodológicas; esto se afirma por lo sistemático de su estructura y por la temática tratada, que pudiera haberse abordado desde otros acercamientos más pertinentes, para tratar esos fenómenos educativos tan complejos.

En situación similar se encuentra Macías (2007), que en su tesis titulada *impacto de la reforma curricular en el aprendizaje del inglés* trata de identificar niveles de inglés en alumnos del CBTIS para compararlo entre generaciones de diferentes planes de estudio. Este planteamiento lo justifica al analizar los cambios curriculares sufridos en los programas educativos, de ahí que en la hipótesis general apueste a que “los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la generación, que trabaja con el nuevo plan, son más altos que los del plan anterior” (Macías, 2007:35).

Para obtener datos que permitieran aprobar o rechazar esa hipótesis, la autora dividió a los estudiantes en dos poblaciones, de acuerdo a los anteriores y actuales planes de estudio. A ambos les aplicó un instrumento que permitiera medir los niveles de aprendizaje del inglés: un examen diseñado a partir de contenidos y habilidades que los alumnos deben dominar, según marca el programa educativo. Estos contenidos sirvieron como elementos de análisis para determinar qué estudiantes tuvieron los niveles más altos.

A pesar de plantear una hipótesis en términos de correlación, lo que implica el uso de estadísticos inferenciales de prueba, en el capítulo de resultados la autora se limita sólo a presentar un análisis descriptivo de los puntajes obtenidos por los estudiantes, en el examen. Se otorga un puntaje a cada aspecto, para luego sacar un puntaje promedio de cada población y contrastarlo.

Al igual que en el estudio anterior, Macías (2007) no puede inferir conclusiones más allá de las proporcionadas por los datos estadísticos. Con la comparación descriptiva que presenta, solamente permite concluir que los resultados obtenidos en el examen, no

favorecen a los estudiantes del nuevo plan como se planteaba en la hipótesis, sino que se encuentran prácticamente en el mismo nivel que los estudiantes del plan anterior. Por ende, tampoco hace uso de sus referentes teóricos para analizar los resultados, sólo esboza algunas recomendaciones personales sin sustento.

González (2003) presenta un trabajo bastante delimitado, donde relaciona el aprovechamiento escolar de los estudiantes de secundaria con el medio geográfico al que pertenecen; lo divide en urbano y rural. Para el desarrollo de la investigación, la autora plantea: “¿Existen diferencias significativas en el aprendizaje del inglés, entre dos grupos que utilizan diferente metodología, dependiendo del medio geográfico donde se emplee?” (González, 2003:17).

Metodológicamente explica que se trata de un estudio cuasi experimental, en una sola medición, con dos grupos que utilicen diferente metodología y pertenezcan a diferentes medios geográficos. Como puede observarse, el planteamiento realizado no es congruente con el tipo de estudio planteado, pues no tiene un punto de comparación para el aprendizaje entre los dos grupos, dado que ambos utilizan diferente metodología. Tampoco reúne características para un cuasi-experimento al no tener grupos de control y realizar una sola medición, que son condiciones necesarias para este tipo de diseño de investigación.

Los resultados son igualmente confusos, plantea que la metodología produce diferencias significativas en un examen oral, para el medio urbano, y que el medio rural tiene deficiencias en la escritura. Sin embargo, no explica qué tipo de metodología utilizó y cuáles fueron los parámetros de comparación, ni las carac-

terísticas del instrumento, puesto que mide aspectos diferentes. Por ello, sus conclusiones son confusas y carentes de sustento y rigurosidad científica.

Una característica general de los estudios analizados es que todos ellos presentan un abordaje metodológico eminentemente cuantitativo, establecen relaciones estadísticas, entre los factores y el aprovechamiento escolar de los alumnos; para lo cual, someten los datos recuperados del examen, al análisis estadístico inferencial, que varía según el diseño de investigación y los estadísticos de prueba utilizados. A partir de los instrumentos aplicados y el tratamiento de los datos, se infiere que estos trabajos ven al aprovechamiento escolar como rendimiento cuantitativo, determinado objetivamente mediante un examen de conocimientos.

Lo anterior, implica que conciben al aprendizaje del inglés como algo que se posee, se adquiere y se puede reflejar en dar respuesta a determinadas interrogantes. Por lo tanto, muestran una adhesión a teorías ambientalistas sobre el aprendizaje, puesto que dan por hecho que el estudiante almacena o retiene los contenidos de aprendizaje desarrollados en clase y es capaz de fotografiarlos en un examen que contiene ejercicios similares a los ya ejercitados (Not, 1983).

En los aspectos que los trabajos tienen en común, se encuentra el objeto de estudio, que asocia al aprovechamiento escolar con factores externos al aula, pues mientras Cárdenas (2007) se concentra en estudiar la formación profesional, con que cuentan los docentes que imparten la asignatura de inglés, González (2003) analiza el medio geográfico donde viven los estudiantes y Macías

(2007) se enfoca en la comparación de planes de estudio, pasados y actuales.

Otra cuestión que comparten los trabajos valorados es la composición del marco teórico, que consta de teorías del aprendizaje, así como de los diversos métodos para la enseñanza del inglés que, con diferentes nombres, aluden a lo mismo. Lo más importante de este apartado es que se ve como un mero requisito del documento, que se encuentra desvinculado del objeto de estudio y de las conclusiones.

Sin embargo, es importante señalar las coincidencias con respecto a la caracterización de la lengua, que presentan los tres estudios: de manera explícita se encuentra desarrollado con mayor sistematicidad por Cárdenas (2007), quien los agrupa en dos grandes rubros: paradigma estructural y paradigma comunicativo; y, en cada uno de ellos, desarrolla los métodos didácticos para la enseñanza del inglés que, por su enfoque, se ubican en cada paradigma.

Las concepciones sobre la lengua más recurrentes, nos remiten a las aportaciones de Saussure: “Una totalidad en sí misma, adquirida convencional y particularmente en cada sociedad... está estrechamente ligada al habla, ya que la lengua es necesaria para que el habla sea inteligible y produzca todos sus efectos. Es el habla la que hace evolucionar a la lengua, las impresiones recibidas al oír a los demás modifican los hábitos lingüísticos” (Cárdenas, 2007:36).

No obstante la concepción de lengua definida, los tres trabajos recurren a usos comunicativos de la lengua, a partir de definiciones expresas de los planes y programas de estudio, donde argumentan

que la lengua es un hecho complejo, que los hablantes construyen en interacción social; por tanto, es en esta interacción donde los sujetos van desarrollando competencias comunicativas a través de procesos: comprensión o asimilación y la producción o elaboración. Por ello, este enfoque recomienda que para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se ponga al estudiante en situaciones de aprendizaje, relacionadas con la realidad, donde pueda desarrollar competencias que le permitan relacionarse con el idioma y reflexionar sobre él, a la vez que se comunica con los demás. (González, 2003).

Las construcciones teóricas que desarrollan algunas y esbozan otras tesis, son citas directas de los autores, mas no logran ligarlo a su objeto de estudio y no se mira por ningún lado, que intente ver estas aportaciones en el aprendizaje del inglés, ni siquiera a la hora de abordar los métodos que ubican en cada paradigma, los manejan de manera aislada, sin explicar su relación con el enfoque señalado, así que es muy evidente la falta de interiorización de la teoría y de construcción propia de un marco de referencia, mediante el cual poder juzgar los resultados.

Por el contenido global de este subapartado, se puede decir que los aportes de los estudios analizados son muy limitados, pues poco dicen sobre los diferentes factores que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto se debe a la pobreza de los acercamientos teóricos y metodológicos.

Una cuestión que se puede develar de la mirada desde la que construyen los objetos de estudio, radica en la comparación que se realiza y toma como pretexto un factor externo para el aprendizaje. Esto, hace evidente cómo los autores visualizan de manera

natural una división clasista entre los estudiantes, al separar a los que son capaces de reflejar el conocimiento en un examen y aquellos que lo olvidan antes de plasmarlo en papel.

Así cobra forma una selección social, diría Talcott Parsons (1985), puesto que a partir de una prueba se clasifica a los que saben y los que ignoran, los que sirven para una actividad intelectual y los destinados a mano de obra. Estos estudios, al hacer uso de la evaluación con los propósitos de dividir a la población de acuerdo a los resultados exigidos, cumplen con exactitud la premisa de discriminación y estratificación social.

De las aportaciones encontradas, sobre los factores que inciden en el aprendizaje del inglés, se puede decir muy poco, por las cuestiones esbozadas a lo largo de este apartado. Entonces, lo más importante son las posibilidades investigativas que se pudieran generar, a través de abordajes metodológicos menos restringidos y más pertinentes para analizar el fenómeno en toda su riqueza. Así mismo, se evidencia la necesidad de analizar el fenómeno desde perspectivas epistemológicas más complejas y posturas sociológicas menos conservadoras, que permitan teorizar.

El uso de la tecnología en la enseñanza del inglés

Como una línea de investigación, con respecto a las lenguas extranjeras, se identificaron algunos productos cuyo eje central es el análisis de las TIC, como recurso didáctico para la enseñanza del inglés. En torno a este aspecto, se valoraron tres tesis de maestría (Villegas, 2003; Gutiérrez, 2003; Ávila, 2008), y se interpretan los alcances de la producción en este rubro, por lo que se conside-

ra necesario analizar las particularidades de cada trabajo, con el fin de emitir un juicio más integral.

Gutiérrez (2003) desarrolla una investigación experimental para verificar qué tan efectivo es el método *blackboard* para la enseñanza del inglés, en la universidad, y si su aplicación motiva y hace atractivo para los alumnos el aprendizaje.

El método, según la autora, fue diseñado en el Tecnológico de Monterrey para favorecer el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes de los programas en línea. Aunque resalta sus virtudes no especifica didácticamente en qué consiste, cuáles son sus fases de aplicación, formas de evaluación, etc. Solamente justifica su aplicación delimitando algunos de sus usos durante el desarrollo de un curso, como es la obtención y revisión de la información, acceso a la sección de tareas, conversaciones, resaltar fechas importantes, extraer artículos y materiales de apoyo extra, así como acceder a asesorías y al proceso de evaluación (Gutiérrez, 2003).

Una de las hipótesis que guía la investigación es que “el uso de la plataforma *blackboard* permite adquirir de manera más atractiva y funcional el idioma inglés” (Gutiérrez, 2003:9). Para su comprobación, la autora expone que utilizará un acercamiento cualitativo, pero utiliza como instrumentos una escala de actitudes sobre la opinión de los estudiantes hacia el método, que trata de complementar con comentarios obtenidos a través de conversaciones y entrevistas informales con estudiantes y maestros de inglés, pero no presenta sistematización alguna. Lo cual implica incongruencia entre los aspectos a estudiar y la metodología utilizada.

Otro aspecto que pretende analizar es el impacto del método en el aprendizaje del inglés. Para ello utiliza un acercamiento cuantitativo, con un diseño experimental con dos grupos, pero no realiza *pretest-postest*, ni controla variables extrañas, por lo que no cuenta con una medición sistemática como punto de comparación, sólo se limita a comparar los resultados obtenidos por ambos grupos en el examen TOEFL, cuya aprobación es obligatoria para todos los egresados de la universidad.

Los resultados se restringen a un análisis estadístico descriptivo, donde sólo contempla la media aritmética, mediana y moda de las calificaciones obtenidas, por las poblaciones en el examen; luego, la comparación se da con base en promedios generales de cada grupo.

Bajo tales parámetros que carecen de rigor metodológico, por ser únicamente datos numéricos descriptivos, y a partir de extractos de conversaciones y entrevistas informales sin procesar, la autora infiere que el método probado es eficaz para motivar el aprendizaje del inglés y concluye que tiene grandes bondades en la enseñanza del inglés, para maestros y estudiantes.

Con respecto a las construcciones teóricas, sólo presenta elementos dispersos, todos ellos con la finalidad de mostrar el uso de la Internet, como una herramienta factible para el aprendizaje, la caracteriza de recurso para generar aprendizajes endógenos. Posteriormente, menciona desde fuentes secundarias y terciarias algunos elementos del constructivismo y las posibilidades de la conversación, aplicando la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, así como algunos aspectos del desarrollo tecnológico y los métodos y técnicas del inglés. Estos elementos teóricos apare-

cen aislados en el marco de referencia y desvinculados del cuerpo de la investigación.

Ávila (2008) presenta un estudio igualmente restringido en alcances y con aspiraciones similares al anterior. Con un abordaje cuantitativo se interesa en medir qué tanto influye el uso de la tecnología, en los niveles de adquisición de una lengua extranjera, en secundaria. Para lograr lo anterior, cuestiona la existencia de diferencias significativas entre el aprovechamiento obtenido en la asignatura de inglés, de dos grupos de primer grado de secundaria, uno que trabaja con la tecnología y el otro privado de ella.

Su hipótesis general se inclina a pensar que la tecnología influye significativamente en el aprendizaje. Trata de comprobarla con un diseño cuasi experimental, donde aplicó una primera medición antes de aplicar la tecnología y otra después de su aplicación; resta sus efectos, en un grupo de control, para neutralizar variables extrañas. Estos señalamientos indican que hubo rigurosidad metodológica en el estudio.

Sometió a tratamiento estadístico inferencial los resultados de las mediciones. Utilizó diferentes pruebas de hipótesis, encaminadas en su mayoría a buscar diferencias significativas en el aprovechamiento escolar de ambos grupos. Cabe señalar que la autora detalla minuciosamente todo el procedimiento estadístico que siguió; mismo que le permitió determinar que la tecnología no influye en el aprendizaje del inglés, ya que no encontró diferencias entre el grupo que la utilizó y los que no la usaron. En esta frase tan sencilla que expresa la falta de impacto de la tecnología en el aprendizaje de una segunda lengua se resume todo el estudio realizado.

Sus resultados y conclusiones únicamente muestran aspectos derivados de los datos estadísticos.

En el apartado teórico desarrolla minuciosamente tres grandes modelos de enseñanza, a partir de la didáctica tradicional, la tecnología educativa y la didáctica crítica; ubica dentro de cada modelo, los diferentes enfoques del inglés, las competencias que desarrollan y sus formas de evaluación. Aunque lógicamente estructurado, el marco teórico no se vuelve a tocar en otros apartados.

De acuerdo a la temática analizada en este apartado, donde se vinculan los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera a la tecnología, se encontró la tesis de Villegas (2003) quien se interroga sobre las dificultades que representa el uso de la tecnología, específicamente la televisión, para el aprendizaje del inglés en telesecundaria.

Este autor desarrolla un estudio etnográfico; para ello parte de preguntas encaminadas a conocer las dificultades, formas y metodologías, empleadas en el aprendizaje del inglés y define como perspectiva de análisis, la que él considera que le permite analizar estas cuestiones en la realidad (Villegas, 2003). Parte de la definición de conceptos como enseñanza y educación. Luego elabora un apartado especial para explicar el proceso de adquisición de una nueva lengua desde la vida social y retoma algunos aspectos de orden cognitivo. No obstante, estos elementos se encuentran ausentes de la interpretación que presenta de la realidad empírica, que se ciernen a comentarios personales y recomendaciones didácticas que el autor considera pertinentes para enseñar el inglés en la telesecundaria, pero que nada dicen, sobre cómo la tecnología obstaculiza el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Al analizar los productos, cuyo objeto de estudio son las TIC en la enseñanza del inglés, se pueden encontrar diferencias, así como múltiples similitudes, que se considera conveniente esbozar brevemente para dar cuenta del estado general de la producción en este rubro.

Una primera diferencia, entre los tres productos examinados, es la perspectiva desde donde analizan a las TIC, pues algunos las ven como un medio para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua y otros las conciben como una limitante.

De acuerdo a la percepción de la tecnología se plantean los acercamientos metodológicos. Cuando se vislumbra a las TIC como herramientas para facilitar el aprendizaje, generalmente se utilizan metodologías de corte cuantitativo, con diseños de investigación experimentales. Esto con el afán de comprobar si el aprendizaje del inglés es más efectivo en quienes usan la tecnología, que en aquellos que no la usan (Gutiérrez 2003 y Ávila 2008). En cambio, cuando se perciben como un factor que pudiera obstaculizar el aprendizaje, se analiza desde una perspectiva cualitativa que permita “conocer las dificultades que encuentran los alumnos que aprenden mediante tecnología: ejemplo, la televisión como medio de aprendizaje... de una lengua extranjera” (Villegas, 2003:8).

Sin embargo, los acercamientos metodológicos llevan en sí mismos una gran coincidencia, que consiste en la falta de rigor en el manejo de la metodología. Algunos estudios plantean hipótesis con un sentido cualitativo y utilizan instrumentos cuantitativos. Otros establecen objetivos de investigación que requieren de acercamientos estadísticos inferenciales y se quedan, finalmente,

en aspectos descriptivos y superficiales que se alejan del objeto de estudio.

Tampoco los estudios de carácter cualitativo tienen una metodología definida, el tratamiento de la información carece de rigor, puesto que no presenta una sistematización de los datos, sino que de manera directa, los autores realizan inferencias y comentarios centrados en su intuición personal, sin un sustento teórico ni empírico.

Una segunda diferencia se encuentra en los conceptos que desarrollan en los marcos teóricos: cada autor aborda diferentes aspectos de la lengua y su aprendizaje. Sin embargo, tienen en común, el uso que dan a la teoría en la investigación. En los trabajos, los referentes teóricos constituyen un apartado especial y extenso... pero aislado, que no encuentra relación con el objeto de estudio, la metodología, los resultados y conclusiones. Se le visualiza como una inserción reglamentaria que no cobra sentido para la investigación, por lo que su finalidad es indefinida.

En conclusión, la aportación que estos estudios hacen al campo, es que muestran que existe un terreno virgen en el cual incursionar, para analizar las grandes innovaciones tecnológicas y el aprendizaje de una lengua extranjera, desde metodologías y teorías menos simplistas, que posibiliten la comprensión de la realidad y con ello una innovación tecnológica real, aplicada a la educación.

La educación bilingüe como una invasión cultural

El análisis de la lengua extranjera como una invasión cultural, tiene que ver necesariamente con aspectos históricos y culturales que llevan implícitos el aprendizaje de un segundo idioma. Paulo Freire (1997) parte de que la lengua se aprehende de manera dialógica; es decir, el hombre como Ser en praxis, la construye de manera activa en su actuar en el mundo y con el mundo.

Si la adquisición del lenguaje se considera como algo lineal, que se transmite a otros hombres, es un anti-diálogo, característica principal de una invasión cultural. En esta relación poder, donde los individuos que aprenderán la segunda lengua son reducidos a objetos de la acción, no sólo tiene implicaciones cognitivas importantes, sino que prefigura relaciones culturales y sociales de desigualdad, pues toda invasión sugiere que el invasor, con su visión histórica cultural del mundo, penetra en el espacio de otros, imponiéndoles su sistema de valores (Freire, 1997).

Partiendo de las consideraciones anteriores se construyó este apartado que analiza a la educación bilingüe como una invasión cultural, pues los productos encontrados al respecto, resaltan los procesos y mecanismos de aculturación que están presentes en la enseñanza del inglés, a niños latinos, en los Estados Unidos. Denuncian la intolerancia hacia las diferencias culturales, como uno de los obstáculos fundamentales para que se desarrolle a plenitud la educación bilingüe.

Esto es parte sustancial de una invasión cultural, que “presupone la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade” (Freire, 1997:45). Estos tres componentes, que a la vez son ins-

trumentos para mantener la invasión, generan en los individuos la ilusión de que actúan para sí mismos y no en función de su manipulador, por lo que son considerados caminos para la domesticación, no para la liberación del hombre.

Se consideró pertinente agrupar en este apartado cuatro artículos (Benjamín, 1997; Nihlen, 1997; Faltis, 1999; y López, 1998) y una ponencia de investigación (Garza, 2000) cuyos objetos de estudio refieren las condiciones socio-culturales en que se desenvuelve la educación bilingüe en los Estados Unidos para los niños mexicanos, emigrantes y México-norteamericanos. Algunos centran su atención en los programas de educación bilingüe que se ofrece; otros, en la formación de maestros en los procesos de aculturación y en las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, la característica que los agrupa, es que todos ellos reconocen que la educación bilingüe ha entablado una lucha por su existencia, puesto que ha sido instrumento de discriminación, hacia grupos considerados minoritarios y de reforzamiento de la supremacía blanca.

Garza (2000) da cuenta de un estudio etnográfico realizado en El Paso, Texas, en una escuela primaria bilingüe, cuya población es mayoritariamente mexicana. Muestra cómo se dan los procesos de aculturación en los niños, entendiéndola como el desarrollo de un “proceso que encierra intereses de grupos sociales antagónicos, en donde la cultura dominante se sobrepone a la dominada” (Garza, 2000:703). La autora señala que la educación bilingüe que se imparte en Texas es producto de tensiones entre cultura dominante y dominada, donde la necesidad de dominar económica y políticamente lleva al interés de culturizar a los grupos conside-

rados minorías, no por número, sino por clasificación racial. En otras palabras, se busca que las llamadas minorías se sometan a la supremacía blanca adoptando la ideología dominante.

La autora encuentra que esta dominación ideológica se presenta de tres formas concretas: “a) la ideología que se transmite a los estudiantes de que lo estadounidense se presenta como superior o mejor que lo mexicano, b) rendir homenaje a los símbolos patrios norteamericanos, con el fin de que sean tomados por estudiantes como propios y únicos, contribuyendo de esa manera al cambio de identidad nacional, c) el aprendizaje del inglés, como segunda lengua, pero en la práctica se pretende que sea el primero” (Garza, 2000:703).

En las categorías de análisis de su estudio, enuncia acciones concretas de la vida diaria donde se vive la aculturación. Inicia por la personalidad que caracteriza al maestro bilingüe, la mayoría son hijos de migrantes mexicanos, que tienen cierta identidad con los alumnos, pero les hacen notar que ellos, para estar en el lugar privilegiado que hoy están, hubieron de dejar su país y su idioma, como un recuerdo bello, que en la realidad estadounidense no sirve para nada, él los incita a hacer lo mismo. De ahí que no sólo el idioma materno es inferior, también la raza.

Por otro lado, evidencia cómo la escuela, a través del maestro, manipula y exagera el nacionalismo ajeno en los niños mexicanos, por medio de la exaltación patriótica estadounidense y somete a la renuncia de sus tradiciones. Destaca sin embargo, que la dominación cultural aunque se desarrolle de manera arbitraria y unilateral, no se logra por completo, ni en los estudiantes ni en los maestros, pues ambos buscan formas discretas de expresar

sus sentimientos nacionalistas reales, lo que le permite concluir que el proceso de aculturación “no implica una total asimilación de la cultura norteamericana estadounidense o a la forma de vida propia de los sajones. En ella, los estudiantes aprenden a manejar los contenidos propios de la cultura hegemónica, pero no por ello dejan de participar y comportarse de acuerdo a patrones culturales propios” (Garza, 2000:704).

Bajo esta perspectiva, Benjamín (1997) realiza un estudio de caso sobre procesos de invasión y resistencia cultural en los procesos académicos del aula y las interacciones entre los diferentes actores. Su investigación se realiza con cinco niños de quinto grado en una escuela de Nuevo México, que no es oficialmente una escuela bilingüe, pero ofrece ciertas clases en español para apoyar a la población de mexicanos y chicanos.

Devela cómo los niños son presionados para aprender el inglés lo más rápido posible, por lo que, el uso del español se ve como un apoyo transitorio. Esto implica que los niños “aprendan lo más rápidamente posible el inglés, sin prestarle atención a su lengua materna. Su primera lengua es usada solamente para la instrucción hasta que los estudiantes logran la capacidad suficiente para funcionar bien en inglés” (López, 1998:26).

Concebir a la lengua materna de forma instrumental y pragmática, como un objeto secundario al que hay que renunciar para poder ser seres socialmente aceptados, conlleva a renunciar a la identidad cultural; lo cual, según la autora, no se logra por completo, pues aunque los niños están sujetos la mayor parte del tiempo a aprender el inglés y la cultura de los Estados Unidos, ellos siguen utilizando el español como principal instrumento de defensa para

desarrollar el trabajo académico, resolver problemas, establecer relaciones sociales en la escuela y fuera de ella, vinculándola con sus formas de vida en la comunidad, lo que la lleva a concluir que “el español no solamente es una expresión de su identidad como mexicanos, sino que es un vehículo para la exploración y construcción de sí mismos” (Benjamín,1997:64).

Entre sus hallazgos, destaca el uso de la lengua materna como forma de resistencia a las adversidades del contexto y como cohesión social, pues encuentra que el español es usado para defenderse de amenazas e insultos, así como medio para establecer relaciones entre los hispanohablantes, quienes abrazan su identidad en un espacio desconocido, que generalmente les es hostil. Esto se debe a que la escuela recibe a niños de diferentes culturas y les ofrece una cultura dominante que les es ajena.

Con menos sistematicidad que los autores anteriores, López (1998), Faltis, (1999) y Nihlen (1997) desarrollan diferentes reflexiones sobre los retos culturales y sociales que enfrentan maestros y estudiantes en el aprendizaje de un segundo idioma.

López (1998) analiza la valoración que se da al manejo de un segundo idioma en la sociedad. En su artículo *Quien habla dos lenguas habla por dos*, analiza diversos mecanismos que se utilizan en la educación bilingüe, proporcionada en los Estados Unidos a los niños hispanohablantes para ponderar la importancia de un idioma sobre otro.

Señala que la ponderación del inglés, por sobre cualquier idioma, es un asunto histórico y desarrolla a detalle las características de los diferentes programas que han permeado la educación bilingüe,

en los que denuncia los fuertes intentos de restringir cada vez más este tipo de educación, bajo la premisa de que “si se prohibiera el uso de otros idiomas, la población llegaría a ser más homogénea y más nacionalista. Desgraciadamente, este requerimiento monocultural fue diseñado en un solo grupo cultural. El modelo sajón protestante blanco, prevaleció y se esperaba, con ello, que otras culturas e idiomas desaparecieran” (López, 1998:25).

Entre las aportaciones más importantes de este artículo, al tema central de este apartado, se encuentra la denuncia que hace en torno al uso del lenguaje materno, como simple instrumento para introyectar el idioma extranjero en los niños y las consecuencias ideológicas que este hecho lingüístico lleva consigo.

La autora señala que aparejado con la premura de que el estudiante aprenda la lengua que le es ajena, se encuentra un proceso de aculturación que se concretiza en hechos aparentemente cotidianos, como la prohibición del uso del español en clases, pues se fomenta la idea de que su uso es operativo únicamente y que no encierra importancia más allá de ser instrumento para acceder al inglés, lo que ideológicamente busca la renuncia de los estudiantes a su identidad cultural; Así, reconocen la supremacía de la cultura anglosajona y aceptan servilmente su sometimiento social y cultural, a una cultura que llega a suplantar la que ellos han construido a la par con su lengua materna, de tal forma, que quien habla los dos idiomas, es mejor que aquellos que no han sido capaces de renunciar a su identidad a través de la lengua (López, 1998).

En este mismo sentido Faltis, (1999) en su artículo *La educación bilingüe en la escuela secundaria: lo que hemos aprendido, lo*

que estamos aprendiendo, trata de analizar cómo las dificultades que enfrenta la educación bilingüe se encuentran enraizadas en la discriminación racial que permean los proyectos políticos y sociales de los Estados Unidos.

Como aspectos relevantes de su estudio, el autor concluye que muchas de las dificultades que enfrentan los estudiantes hispanohablantes para acceder a la educación pública se encuentran en la barrera lingüística, académica, cultural y social que implica la adquisición de un segundo idioma. Resalta que la falta de oportunidades para acceder a una educación bilingüe está más allá de las capacidades de los individuos y se encuentra en la intolerancia racial contenida en la perspectiva de los estadounidenses hacia los migrantes, que los ven como una “mayoría de piel oscura y pobres, sin ganas de asimilar o aprender inglés suficientemente rápido, se quedan fieles a su país de origen” (Faltis, 1999:32).

A lo largo de sus reflexiones el autor muestra cómo en las diferentes explicaciones que se dan en los Estados Unidos, sobre los problemas que enfrenta la educación bilingüe, predomina la política de supremacía racial y cultural, donde se visualiza a las culturas hispanas como inferiores, con disminución de capacidades de aprendizaje, que generalmente relacionan con la necesidad a renunciar a su cultura, que en la realidad estadounidense resulta estorbosa.

Comparte puntos de vista de los autores analizados anteriormente; por ello, Nihlen (1997) hace algunas reflexiones sobre la formación de maestros bilingües que ella denomina *caminadores de la frontera*; ahí, analiza cómo los docentes novatos tienen que

transitar cotidianamente a través de dos culturas, una que les es exigida y otra a la que pertenecen.

La autora señala algunas dificultades que enfrentan estos maestros en su formación y, sobre todo, rasgos culturales a los que estructuralmente se ven sometidos para poder desempeñar su función. También señala retos que enfrentan en el trabajo cotidiano, que es supervisado con parámetros de una cultura ajena, donde se “Ubica a los niños en situación de desigualdad. Son niños de otras culturas y hablantes de otros idiomas diferentes al inglés, lo que implica que se encuentran en una situación de rezago por la necesidad de tener que ponerse al corriente en lo cultural y académico” (Franco, 1997:30).

Aunque profundiza, encuentra que los obstáculos de los caminadores de la frontera radican en la discriminación cultural, que ponen en situación desigual a los que invaden culturalmente y a los invadidos por la nueva cultura, pues como diría Freire: “El primero actúa, los segundos tienen la ilusión de que actúan; en la actuación del primero; éste dice la palabra; los segundos, prohibidos de decir la suya, escuchan la palabra del primero. El invasor piensa, en la mejor de las hipótesis, sobre los segundos, jamás como ellos; éstos son pensados por aquéllos. El invasor prescribe, los invadidos son pasivos ante su prescripción” (Freire, 1997:44).

Todos los autores reconocen que el aprendizaje del inglés, en las escuelas bilingües de los Estados Unidos, va más allá del aspecto académico, lingüístico y cognitivo. Todos ellos resaltan la fuerza de los procesos de aculturación que se dan a través del idioma extranjero, que funge como medio para introyectar la cultura

sajona a los latinos, presentándola como un ser supremo, ante el cual hay que doblegarse y adaptarse si se quiere ser socialmente aceptado.

En resumen, los artículos analizados en este apartado muestran que la educación bilingüe es ante todo un espacio político en disputa. Muestran cómo a partir de los postulados de reformas y programas educativos, se teje una invasión cultural, pero al instituirse en el interior de los espacios escolares, se genera una multiplicidad de formas no sólo de dominación, sino también de resistencia cultural.

Balance

Es importante señalar que la escasa producción relacionada con las lenguas extranjeras se circunscribe al estudio del inglés, quizá este factor se relacione con el hecho de que es el idioma extranjero con mayor presencia en el estado de Chihuahua.

Los productos valorados son mayoritariamente tesis de posgrado, elaboradas por docentes de inglés, así como de artículos de revista, cuyos autores son profesores bilingües e investigadores de temas fronterizos. Lo anterior hace que se establezca una diferencia fundamental en las perspectivas teóricas para abordar el fenómeno de estudio. Por un lado, se encuentra que las tesis de posgrado, centran su atención en los aspectos didácticos para la enseñanza del inglés, mientras que el centro de atención de los artículos encontrados, gira en torno a los procesos culturales de dominación que acompañan a la educación bilingüe.

Con respecto a los abordajes metodológicos utilizados, destacan los enfoques de corte cuantitativo, cuyos alcances se limitan a

determinar relaciones estadísticas, entre el aprovechamiento escolar del inglés y diversos factores contextuales. Generalmente, estos estudios someten a los usuarios de la investigación a un maniqueísmo pragmático; centrado en demostrar, qué sirve para la enseñanza del inglés y qué no funciona; así, el objeto de estudio pierde su riqueza. Lo mismo sucede en los escasos productos con abordaje cualitativo, pues centran su atención en los aspectos didácticos, que de manera directa conciernen al maestro y pierden la oportunidad de teorizar sobre procesos cognitivos, comunicativos, culturales y sociales más amplios, que conlleva el aprendizaje de una segunda lengua.

Las tendencias teóricas presentes en la producción examinada, no encuentran ni comparten una base común, pero coinciden en el uso que dan a la teoría. Sin excepción, los trabajos estructuran el marco teórico a partir de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, el entramado de conceptos que se manejan, aparecen como un inserto en el informe de investigación, aislado del objeto de estudio y su interpretación.

Las limitaciones teóricas y metodológicas enunciadas, hacen que el estudio de las lenguas extranjeras se convierta en una oportunidad para que los investigadores, docentes e interesados en la cuestión, trabajen con nueva significación, la percepción pragmática que se tiene con respecto al aprendizaje de una segunda lengua; y así, generen productos que trasciendan el ámbito didáctico y puedan incursionar en aspectos lingüísticos, cognitivos, culturales y políticos, desde perspectivas teóricas menos estrechas.

A partir del análisis, surgió un campo problemático que se dibuja como una rica veta. El abordaje de la lengua extranjera, desde una perspectiva multicultural, donde se analiza al idioma como un instrumento de racismo, la discriminación de género, las luchas por la dominación y la resistencia cultural, que están presentes en su enseñanza, así como factores sociales que intervienen en dicho proceso, como la legitimación política de los programas educativos bilingües, las presiones de los actores sociales por conservar sus formas de vida, entre otros muchas líneas de investigación que de aquí se pudieran generar.

CONCLUSIONES

Para tratar de mostrar un panorama lo más amplio posible, sobre la producción investigativa del campo de lenguas en el estado de Chihuahua, se buscó dar cuenta de las presencias y ausencias en los objetos de estudio, así como de las perspectivas teóricas y metodológicas que predominan en el quehacer de la investigación valorada. Se proporciona información sobre instituciones, grupos e individuos que están produciendo investigación; así como de las posiciones adoptadas, dentro de la configuración del campo de lenguas.

Después de analizar el debate que existe a nivel nacional, sobre los criterios de validez que permiten seleccionar los productos de investigación a valorar, se optó por no desechar productos, sino valorarlos tomando en cuenta como parámetros: la delimitación del objeto de estudio, la sistematicidad en la recopilación y tratamiento de la información y los aportes al conocimiento, desde la investigación.

Los productos valorados, son mayormente tesis de maestría, elaboradas con fines específicos para adquisición del grado, cuestión que genera algunas limitaciones en cuanto a la contribución del conocimiento, como la limitada cobertura de los estudios, que se

enmarca prácticamente a los espacios áulicos, puesto que los recursos humanos, materiales y de financiamiento, disponibles para la realización de la investigación, están delimitados por las posibilidades personales de los estudiantes de posgrado.

Esto genera que los productos elaborados carezcan de difusión y se les destine el papel marginal de documentos de consulta interna en las bibliotecas de las instituciones, a lo sumo, se difunde, escasamente, alguno de estos productos a través de una ponencia en eventos locales de investigación, o a través de algún artículo, en revistas de circulación estatal, que fungen como órganos de difusión particular de las instituciones.

Por la naturaleza de los posgrados que se ofrecen en el Estado, la mayor parte de los productos son elaborados de manera individual, por profesores de educación básica y de manera marginal por docentes de educación superior. Prácticamente no se encontraron investigadores o grupos consolidados que realicen investigación en este campo. Lo anterior explica que los productos centren su atención a las cuestiones didácticas de la lengua, específicamente en aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje del español y del inglés, dejando de lado otros que pudieran abordarse desde disciplinas que trascienden la docencia.

En la producción valorada sobre la enseñanza y aprendizaje del español, se encuentran presentes objetos de estudio, en torno a dos grandes componentes de la lengua: la lectura y la escritura. Se dejan fuera otros como la expresión oral y usos no verbales del lenguaje. Gran parte de los productos estudian los procesos cognitivos, habilidades y factores externos que intervienen en la

enseñanza de la lectura. Una minoría de trabajos aborda la escritura, circunscrita al uso de la gramática.

Una constante de los productos examinados es que predomina un centralismo en la figura docente, lo que implica que se generen vacíos con respecto a otros sujetos y actores educativos. Se soslaya el estudio de aspectos culturales, económicos, sociales y políticos, que son inherentes a todo proceso educativo. Existen lagunas en objetos de estudio, que aparentemente han sido abordados: tal es el caso de la evaluación a programas y métodos de fomento a la lectura y la escritura, pues a pesar de que algunos estudios plantearon, de manera inicial este objetivo, no lo alcanzan, por sus limitaciones y carencias teórico-metodológicas.

Las posibilidades teóricas de los estudios valorados en el campo de lenguas está limitada al ámbito psico-pedagógico, específicamente se apoyan en la psicología genética y el conductismo. En los aspectos lingüísticos, predomina la perspectiva gramatical de la lengua. Lo anterior abre la posibilidad de incursionar en el campo y enriquecer las temáticas abordadas, desde posicionamientos teóricos más avanzados y de otras disciplinas, que permitan por ejemplo, generar debates sociológicos: sobre las relaciones de poder, diferencias de género, etnia y clase social, que permean el uso de la lengua.

La producción relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras se circunscribe al idioma inglés. Los productos valorados comparten las características y limitaciones ya descritas. De los interesados en desarrollar investigación sobre el aprendizaje de una segunda lengua, se encuentran básicamente profesores que imparten la asignatura de inglés o

maestros bilingües que laboran en la frontera. No se encontraron grupos académicos ni de investigación con producción al respecto, a pesar de que las universidades tienen dentro de su estructura institucional centros de idiomas; incluso, algunas de ellas ofrecen licenciaturas en lenguas extranjeras. Por tanto, el debate en este rubro sigue pendiente.

Sobre las tendencias teóricas, con respecto a la lengua y su aprendizaje, se puede decir que destaca como hegemónica la perspectiva gramatical, misma que se sustenta en un paradigma lingüístico estructuralista, porque ve a la lengua como un todo estructurado, donde se entreteje una red de relaciones y dependencias entre todos sus componentes (Sánchez, 1970). De ahí que cada elemento no posee valor en sí mismo; lo logra por la posición que ocupa en la estructura general y las relaciones que establece con los demás elementos (Saussure, 2000). Lo que implica, un aprendizaje memorístico, superficial y poco significativo de la lengua.

Las posiciones teóricas, con respecto a la lengua y su aprendizaje, no se encuentran claramente definidas en los productos valorados. Los diferentes autores desarrollan un *corpus* teórico, en el que se limitan a recitar acríticamente posicionamientos extraídos de fuentes terciarias, cuyas definiciones son utilizadas como un elemento desprendido de la metodología y de la interpretación de resultados. La falta de una construcción teórica propia, impide que se genere el debate y la lucha por posicionarse al interior de un campo, pues al no tener construcciones que defender, no hay objeto de disputa y por tanto, no hay campo de conocimiento como tal.

Para sostener la temeraria afirmación de que, desde la definición de Bourdieu (2007) no existe un campo constituido como tal, habría que recurrir a la caracterización de los grupos e investigadores del campo, así como a las condiciones en que desarrollaron la investigación.

✓ No se encontraron grupos de investigación consolidados en el campo de lenguas, lo más cercano a ello, fueron equipos de trabajo que realizaron una investigación institucional de manera circunstancial. La mayoría de los productos fueron realizados de manera individual por estudiantes de posgrado, no reconocidos como investigadores, sino como docentes que realizan investigación incipiente con fines de profesionalización.

Otra condición que permite caracterizar a los investigadores de un campo es el contraste de su capital científico. Al respecto se puede decir, que no se destacan diferencias importantes entre los sujetos que están realizando investigación, pues prácticamente ninguno de ellos cuenta con un capital social que le dé reconocimiento a nivel estatal, puesto que casi la totalidad de las producciones, por la naturaleza y fines de realización, no han sido publicadas y en las escasas excepciones que se logran difundir, su círculo de divulgación es restringido, generalmente, a la institución de origen.

✓ Por tanto, no existe un reconocimiento social hacia los investigadores, ni entre los investigadores del campo en la entidad.

Con respecto al capital cultural, las características de la producción valorada dificulta su comparación; si bien es cierto, los estudios denotan algunas diferencias, con respecto a la solvencia en el manejo de la teoría por parte de los autores, en la mayoría de los trabajos no se encuentran construcciones originales que pudieran

dar cuenta de la diferenciación de capitales culturales, se restringen a divulgar aportaciones de fuentes secundarias y terciarias.

En relación a los recursos económicos disponibles, por quienes realizan investigación en la entidad, está por demás decir que son precarios, pues casi la totalidad de los estudios carecen de financiamiento; los autores se ven obligados a realizarlos con recursos propios, por no contar con apoyo de las instituciones en que laboran, debido al carácter e interés individual de sus producciones. Además, al desempeñarse como docentes, en su mayoría de educación básica, son pocos los recursos que pueden destinar de su salario, hacia el desarrollo de la investigación y a su formación como investigadores: asistencia a congresos, seminarios y otros eventos de investigación que le permitieran el intercambio de experiencias y el fortalecimiento académico.

✓En conclusión, las condiciones materiales y financieras en que se realiza la investigación en el campo de lenguas del estado de Chihuahua, son muy precarias. La producción, en este rubro, ha recibido poco impulso en las instituciones y no ha logrado capturar la atención de grupos de investigación que pudieran gestionar proyectos con recursos para su desarrollo. Esto representa un reto para quienes han iniciado la investigación en este incipiente campo y para los investigadores consolidados que se interesen en las lenguas, quienes tendrán que generar conocimiento aun inexplorado, partiendo de condiciones difíciles para la producción, pero no imposibles de sortear.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Bibliografía referenciada

- ALVAREZ, Juan Luis y Jurgenson Gayou (2005), *Cómo hacer investigación cualitativa*, Editorial Paidós, México.
- BIANCHI, Ariel Edgardo (1990), *Del aprendizaje a la creatividad*, Argentina, Edit. Braga.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, editorial Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (2007), *Intelectuales, política y poder*, Argentina, EUDEBA, Universidad de Buenos Aires.
- DURKHEIM, Émile (2001), *Educación y sociología*, México, Ediciones Coyoacán, 4ª edición.
- FERREIRO, Emilia (1991), *El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Argentina, Edit. Centro editor de América Latina.
- FREIRE, Paulo (1997), *¿Extensión o comunicación?*, México, Edit. Siglo XXI, 20ª edición.
- LATAPÍ Sarre, Pablo (1994), *La investigación educativa en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ Y MOTA, Ángel (2003), *Saberes científicos humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*, México, COMIE.
- MERANI, Alberto, L. (1969), *Psicología y pedagogía*. México, Edit. Grijalbo.
-

- MOGUEL, Idolina (1973), *Nociones de lingüística estructural*, México, edit. Nuevas técnicas educativas.
- NOT, Louis (1983), *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 495 pp.
- PARSONS, Talcott (1985), en María de Ibarrola, *Las dimensiones sociales de la educación*, México, Ediciones El Caballito.
- RUEDA, Mario (2003), Presentación de la colección *La investigación Educativa en México 1992- 2002*, México, COMIE.
- SAUSSURE, De Ferdinand (1969), *Fuentes manuscritas y estudios críticos*. México, edit. Siglo XXI.
- SAUSSURE, De Ferdinand (2000), *Curso de Lingüística General*, España, edit. Akal.
- SCHAFF, Adam (1974), *Historia y verdad*, México, Edit. Grijalbo.
- VASSALLODELÓPES, María Inmacolata (2005). *Comunicación campo y objeto de estudio*, México, ITESO.
- VYGOTSKI, Lev (1995), *Pensamiento y lenguaje*, España, Editorial Paidós.
- WEISS, Eduardo (2005), *El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento*, conferencia pronunciada en el VIII CNIE, en Hermosillo, Sonora, México, COMIE.

Corpus consultado

Tesis:

- ALCANTAR Núñez, Leonardo. *Cuaderno de trabajo, español tercer ciclo multigrado*. México, 2007. 167 p. Tesis de Maestría en educación. Centro de Investigación y Docencia.
- ÁLVAREZ Valdéz, María Guadalupe. *El aprendizaje del inglés, una experiencia en el aula*. México, 1999. 79 p. Tesis de Maestría en educación. Centro de Investigación y Docencia.
- ARELLANO García, Flor María. *Factores en el desarrollo de la cultura lectora*. México, 2007. 34 p. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- ARZOLA Soria, Loreto. México, 2003, 150 p. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional 083.
- ÁVILA, Celia. *El uso de la tecnología en la enseñanza del inglés*. México, 2008. 103 p. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional 083.
- CÁRDENAS León, Irene. *La formación del docente de inglés y el aprovechamiento escolar*. México, 2007. 102 p. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional 083.
- CHAIRES Mezta, Sanjuana Elizabeth. *La influencia de la práctica docente en el proceso de desarrollo de la com-*

- prensión lectora en la escuela Dr. Felix Zandman T.M.* México, 1995. 105 p. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional 082.
- COBOS Hernández, Salvador. *Conocimientos previos en los alumnos y metodología del maestro en la comprensión lectora.* México, 2006. 149 p. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional 081.
- FLORES Corral, Guillermina. *La lectura a través de los concursos "Don Quijote en la vida de los jóvenes".* México, 2002, 187 p. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional 081.
- GONZALEZ Díaz, Blanca Estela. *Metodología de enseñanza empleada en diferentes medios geográficos y su influencia en el aprovechamiento del inglés.* México, 2003. 124 p. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional 081.
- GONZÁLEZ Ramírez, Eloy. *Español primer grado, propuesta para la elaboración de un libro de apoyo al proceso de adquisición de la lecto – escritura en el niño.* México, 1997. 305 p. Tesis de Maestría en educación. Centro de Investigación y Docencia.
- GONZÁLEZ Urias, Juventino. *Aprender a estudiar. Proyecto para la elaboración del Programa de Asignatura Estatal (PAE).* México, 2007. 55 p. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.

GUTIERREZ Quezada, Claudia Isela, *El uso de la plataforma tecnológica Blackboard como herramienta en la enseñanza del inglés*. México, 2003. 60 p. Tesis de Maestría en Educación Superior. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

JURADO Carrasco, Sandra Isabel. *Importancia curricular del lenguaje en preescolar*. México, 2007. 95 p. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.

MACÍAS Vázquez, Silvia Cirina, *Impacto de la reforma curricular en el aprendizaje del inglés en el CBTIS 158*. México, 2007. 95 p. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.

MONTAÑO Acosta, Josefina. *El uso de las bibliotecas de aula y escuela en el nivel de educación preescolar*. México, 2007. 96 p. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.

MORENO García, Enrique. *Comprensión de la lectura en estudiantes del nivel superior*. México, 2000. 60 p. Tesis de Maestría en educación por el Instituto de Asesoramiento Profesional. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

NÚÑEZ Alonso, Teresita de Jesús. *Análisis e interpretación literaria como método de enseñanza- aprendizaje a través de la obra "Cien años de soledad"*. México, 2001, 95 p. Tesis de Maestría en Educación Superior. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

- OLIVAS Romero, Fortunata. *El uso de las bibliotecas de aula y escuela en el nivel de educación primaria*. México, 2007. 96 p. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- PERALES Gallegos, José Eulalio. *El saber gramatical de los profesores de español*. México, 2001, 124 p. Tesis de Maestría en Educación Superior. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.
- RAMOS Montenegro, Jorge Luis. *El desarrollo curricular, el desempeño docente y el ambiente familiar, como agentes promotores del hábito de la lectura*. México, 2003, 150 p. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional 083.
- RUIZ Ramírez, Felipe. *La importancia de la redacción como instrumento comunicativo*. México, 2001, 107 p. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- SANDOVAL Olivas, María del Refugio. *El aprendizaje del inglés en la escuela secundaria*. México, 2007. 106 p. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional 083.
- TALAMANTES Legarda, Carmen Consuelo. *Evaluación del Programa Nacional de Lectura 2001 – 2006 en las secundarias generales de la ciudad de Chihuahua*. México, 2007. 113 p. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.

- URIAS Chavira, Joel. *La comprensión lectora y su influencia del aprovechamiento escolar, un estudio de caso en la Escuela Secundaria Técnica No. 29.* . México, 2005. 80 p. Tesis de Maestría en educación. Centro de Investigación y Docencia.
- VALENCIA Mendoza, Ivonne Alicia. *Elementos que promueven la creatividad evidente en el trabajo con el texto de los usuarios de la biblioteca infantil del CIDECH.* México, 2001, 114 p. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional 081.
- VALVERDE Armendáriz, María Antonieta. *El trabajo educativo en las materias de Literatura Hispanoamericana I y II el constructivismo.* México, 2006, 100 p. Tesis de Maestría en Educación Superior. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.
- VEGA Villarreal, Sandra. *El impacto del Método de Destrezas Culturales Básicas en la educación primaria de Cd. Juárez Chihuahua.* México, 2001. 145 p. Tesis de Maestría en educación. Centro de Investigación y Docencia.
- VILLEGAS Meza, David Antonio, *La realidad que circunda la lengua extranjera, inglés en telesecundaria.* México, 2003. 105 p. Tesis de maestría en educación. UPN 081.
- VILLEGAS Meza, Domingo Lázaro. *La influencia de la gramática en la aplicación de los aspectos formales de la escritura.* México, 2005, 95 p. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional 081.

Investigaciones institucionales:

- MIRANDA, María Luisa. *El aprendizaje del español en alumnos de educación primaria*. Capítulo 5 de la investigación “La educación en el Valle de Allende”. Centro de Investigación y Docencia.
- VEGA Villarreal, Sandra y Martínez Escárcega, Rigoberto; López Loya, José; Parra Acosta Haydeé. *El impacto del Método de Destrezas Culturales Básicas en la educación primaria de Cd. Juárez Chihuahua*. México, 2001 – 2003, del Centro de Investigación y Docencia.

Artículos de revista:

- LÓPEZ-EMSLIE, Julia Rosa. *La educación bilingüe en los Estados Unidos: “Quien habla dos lenguas vale por dos”*. México, 1998. Revista Acoyauh del Centro de Investigación y Docencia, No. 11. Pág. 24 – 30.
- FALTIS, Christian. *La educación bilingüe en la escuela secundaria: lo que hemos aprendido, lo que estamos aprendiendo*. México, 1999. Revista Acoyauh del Centro de Investigación y Docencia, No. 14. Pág. 29 – 32.
- BENJAMÍN, Rebeca. *Chicano–Mexicano encounters: life in bilingual classrooms*. México, 1997. Cuaderno de trabajo sobre educación bilingüe. Universidad Autónoma de ciudad Juárez. Pág. 63 – 69.
- NIHLEN, Ann. *Border Walk: reflections on White novice teachers teaching cross – culturally*. México, 1997. Cuaderno

de trabajo sobre educación bilingüe. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Pág. 70 – 72.

BORUNDA Olivas, Gabriel. *Comprensión lectora y libertad*. Revista Didactikón No. 2, órgano del consejo de academias del Instituto de Ciencias Sociales y Administración. 2002. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Pag. 35 – 46.

LOZANO Chavarría, Emma Isela. *El Método de Destrezas Culturales Básicas en los grupos de primer grado de primaria de Cd. Juárez Chihuahua*. México, 2002. Revista Acoyauh del Centro de Investigación y Docencia, No. 26. Pag. 36 – 42.

Ponencias:

GARZA Navejas, Verónica. *Mexicanos y México – norteamericanos en una escuela bilingüe bicultural en El Paso Texas*. México, s/f. Coordinación de investigación, del Instituto de Ciencias Sociales y Administración, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

RODRÍGUEZ Ruiz, Ricardo. *Enseñanza de la lengua materna en las universidades*. México, 2001. Ponencias de la Academia de literatura. *AVANCES*, órgano de la coordinación de investigación, del Instituto de Ciencias Sociales y Administración, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

ESTE LIBRO SE TERMINÓ
DE IMPRIMIR EN EL MES DE
SEPTIEMBRE DE 2010 EN LA
IMPRESA OCHOA S.A. DE C.V.,
UBICADA EN EL KM. 29 DE LA
CARRETERA CHIHUAHUA A
CD. JUÁREZ, CHIH.

TIRAJE: 1000 EJEMPLARES