

# Los Docentes como Investigadores: El caso de los profesores de ingles.

Carlos Eduardo Blanco  
Universidad Central de Venezuela  
blancoc@camelot.rect.ucv.ve

## RESUMEN

*Este trabajo aborda la muy importante, pertinente y actual temática de los docentes como investigadores, en la cual se ligan cuestiones teóricas-epistemológicas, políticas y prácticas. Una limitación fundamental de dicha temática es la ausencia de una definición explícita y compartida de qué se entiende por investigación en el campo de las humanidades y educación. Sobre los supuestos compartidos de que hay poca investigación realizada por nuestros colegas y de que la investigación por parte de docentes es buena en sí misma y necesaria, se presenta un breve compendio de un conjunto representativo de posiciones existentes con respecto a esta temática, muy específicamente, en lo referente a los docentes universitarios. Luego se hace lo mismo pero para con el caso particular de los profesores de Inglés, para finalmente ubicarnos en el contexto venezolano con referencia a algunos datos empíricos recientes recogidos al respecto y se presentan algunas reflexiones acerca de las posibles razones para que exista poca investigación en nuestro medio.*

## ABSTRACT:

*This paper addresses the important, pertinent and timely issue of teachers as researchers in which epistemological, political and practical considerations are intertwined. A crucial limitation in this issue seems to be the lack of a shared and explicit definition of research in the field of the humanities and education. Based on the shared presuppositions that there is little teacher research and that such research is in itself desirable, a short overview of positions around this issue is presented, with an emphasis on the case of university professors. Then, the same is done but with respect to the case of English as a Foreign Language (EFL) teachers, placing the discussion in the Venezuelan context. Finally, some recent empirical findings in this subfield are discussed as related to possible reasons for such research scantiness.*

## **1. CONSIDERACIONES GENERALES:**

Este trabajo va dirigido fundamentalmente a los investigadores de la educación y a los aprendices de investigación educativa y nace de la preocupación por la situación de la investigación y los investigadores, sobre todo los pertenecientes a esa sub-rama de la lingüística aplicada conocida como Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (TEFL por sus siglas en Inglés).

El tema de la investigación por parte de los docentes<sup>(1)</sup> ha sido destacado en la literatura de educación (Alvarez, 1984; Badell y Arocha, 1989; Baptista y Muskus, 1979; Barrios, 1986; Busot, 1988; Casanova, 1986; Contasti, 1986; Córdova y Parra, 1984; Escontrela, 1990; García Guadilla, 1987; Guaderrama, 1989; Klubitschko, 1986; Layrisse y otros, 1988; Mata, 1973; Miguez, 1987; Morles, 1988; Oteiza, 1982; Peñaloza, 1986; Picón, 1986; Puchi y Alvarez, 1985; Quero y otros, 1986; Rivera, 1989; Salcedo, 1986, 1984; Silva Michelena, 1987; Soria, 1985; Valarino, 1991; Vessuri, 1984; Villarroel, 1989; Zamora, 1988; todos citados por Escontrela, 1994), además de que el tema de la investigación es tenido por universal para todos los campos (Hernández Sampieri y otros, 1998; Sierra Bravo, 1995) y cuya importancia debe definirse para todas las profesiones y no sólo para la de docente (Nunan, 1997).

La “deseabilidad” de que nuestros colegas profesores investiguen también ha generado posiciones encontradas. Hay quienes afirman que las funciones de docencia e investigación poco o nada tienen que ver entre sí (Hattie y Marsh, 1999). Incluso, se ha sugerido que la forzada imposición de la denominación, el rol y la función de “docentes-investigadores” sobre nuestros colegas es culpable de buena parte de los problemas que hoy confrontan las universidades venezolanas, desde el punto de vista de su funcionamiento institucional (véase Vessuri 1992; Urbina, 1992).

Pero, en general, parece haber consenso en cuanto a que los profesores deben investigar. Tanto nuestra vigente Ley de Universidades y sus reglamentos, así como las varias coordinaciones y unidades de investigación existentes en las instituciones de educación superior avalan tal deseabilidad. Además, tanto internacionalmente como nacionalmente, los numerosos estudios de

cuarto nivel, ethos o reducto normal de profesores universitarios, son asociados indistintamente con los programas de investigación, lo cual reafirma la aludida "deseabilidad" de la realización de investigación por parte de nuestros colegas docentes de tercero y cuarto nivel (Rodríguez, 1999; Salcedo, 1998; Sánchez Díaz, 1998; De La Cruz, 1997; Estévez y De La Cruz, 1996).

A continuación se ubicará esta discusión en el contexto no sólo universal sino nacional, sobre la base y el supuesto de que el tema de la investigación por parte de los profesores, con sus fortalezas y limitaciones, ha cobrado suma importancia desde comienzos de la década de los noventa y hoy parece alcanzar un pico en dicha importancia a raíz del caliente tema de los programas de estímulo y promoción (compensación económica) de las universidades nacionales (PPI, PEI, CONABA y CONADES, entre otros) y la discusión homologación-heterologación en la Educación Superior (González y otros, 1997; Machado-Allison y Bianco, 1997; Montilla y Navarro, 1997), dentro del contexto de los bajísimos salarios que se pagan en las universidades del país y dentro de las tensas relaciones entre el Estado, la sociedad y la universidad —énfasis en el financiamiento y las relaciones con el así llamado "sector productivo"— (Castellano, 1998), dentro del impacto de la lógica neoliberal capitalista y la crisis del Estado de Bienestar, lógica por la cual se intenta imponer a las universidades un enfoque productivista (Cortázar, 1998).

## **2. Los profesores y la investigación: DE LA CIENCIA A LA EDUCACIÓN.**

Desde un punto de vista más teórico, la cuestión arriba aludida proviene y se liga desde la teoría social y la epistemología, hasta el campo de la educación, por vía de la discusión de los paradigmas de investigación mantenida en décadas más recientes en autores como Sztompka, 1979; Guba, 1991; Eisner, 1991; Phillips, 1983; Shulman, 1986; Smith, 1983; Howe, 1992; Smith y Hesius, 1986; Hammersley, 1992; Solomon, 1991; Skrtic, 1991; citados por Salcedo, 1996; Campbell (1982; 1975), Phillips (1987), Ryle (1971), Schwab (1978) y Toulmin (1972); citados por Buchman y Floden (1989); Schofield et al (1994) y Robinson, (1992).

Tanto el campo de la enseñanza y su investigación primero, como

el de los enseñantes como posibles investigadores científicos, después, han recibido la atención que merecen desde hace algún tiempo, tal como se evidenciará a continuación.

En el campo específico de los profesores y la enseñanza, Gage (1994) destaca que es muy importante que un campo de investigación como la enseñanza sea considerado científico puesto que este último adjetivo es acaso el más sólido enfoque existente respecto de cierto tipo de verdades acerca del mundo, habida cuenta de que la ciencia con su proceso de crítica y contracritica permite acercarnos a lo que de verdad pueda existir en cualquier materia (p.371). Sostiene este autor que el arte de la enseñanza puede rendir conocimientos científicos en tanto se le investigue siguiendo los procedimientos científicos normalmente aceptados (p.373).

Por otra parte, Brandt (1992) resumió lo que se ha considerado "*effective teaching research*", denominación instituida por autores como Barak Rosenshine, Jere Brophy y Dave Berliner, entre otros (Brandt, 1992: 14), en las décadas de los sesenta y setenta, encontrando que tal tipo de investigación presentó sus problemas. Por ejemplo, la estandarización, la idealización, la ambición de objetivos, la generalización acerca de la enseñanza efectiva y las observaciones realizadas por parte de investigadores trasladados a las escuelas, fallas declaradas hoy en día por sus propios propugnadores. Actualmente, se tiene como una característica positiva de la investigación acerca de la enseñanza el que cada vez más los investigadores y los docentes son la misma persona: se considera a la docencia propia como legítimo objeto de investigación. No se busca establecer principios generales sino ejemplos expresivos mediante estudios de casos con los que se lidia en el día a día: lo particular es importante. Se enfatiza que la investigación da respuestas según las preguntas que nos planteemos y que los docentes deben dejar el mal hábito de ser consumidores y no críticos de la investigación; de aceptar los resultados de la investigación como una "retórica de conclusiones" que permite que las respuestas estén divorciadas de las preguntas (Brandt, 1992: 17-19).

Leinhardt (1992) ha planteado que los más recientes desarrollos en cuanto a la investigación de la enseñanza y el aprendizaje resumen la pluralidad de enfoques respecto a la investigación y a la naturaleza

del aprendizaje en tres constructos fundamentales: primero, las múltiples formas del conocimiento; segundo, el papel que juega el conocimiento previo y, tercero, la naturaleza social del conocimiento y su adquisición (p.20). Señala esta autora que la importancia del tercer constructo radica en que nos puede permitir resolver los problemas de “un conocimiento frágil y mecanicista que ha plagado el sistema educacional” (p.24).

Ahora bien, con referencia ya no a la enseñanza como objeto de investigación sino al tema de la investigación por parte de los profesores como posibles científicos sociales, hay posiciones encontradas, tanto en el tema de los llamados paradigmas de investigación, como en el de la “aconsejabilidad” de la realización de investigación por parte de los “enseñantes”. Buchman y Floden (1989), en un trabajo en el cual intentan rebatir a Jacob (1987; citado por Buchman y Floden, 1989) quien había abogado por una ligazón entre preguntas de investigación, dentro de una tradición investigativa, por una parte, y los métodos y las técnicas para buscar respuestas a tales preguntas, por la otra, plantean que la supuesta ligazón dista de ser total y que ningún modelo único encaja en todas las indagaciones que se realizan.

Plantean Buchmann y Floden (1989) que trabajar dentro de cierta tradición investigativa no es lo mismo que la aceptación total, incondicional o generalizada de la misma y que tampoco hay que confundir autoridad epistémica con autoridad moral o práctica. Sin embargo, reconocen que el llevar a los investigadores a que aborden su trabajo dentro de determinada tradición o paradigma puede conducirles a que ignoren o descuiden temas potencialmente relevantes sólo porque se hallan fuera de su territorio, no tomándose en cuenta trabajos de otros colegas debido a que se encuentran dentro de otra tradición (Buchmann y Floden, 1989: 242).

Aún así, estos autores se preguntan si campos tan jóvenes dentro de la investigación científica (colocan como ejemplo de juventud a la educación, cuyo primer trabajo de investigación empírica se publicó a finales del siglo XIX) pueden todavía hablar de tradiciones investigativas en su sentido estricto y no metafórico. Plantean estos autores, por ejemplo, lo poco clara que está una cuestión tan crucial como de dónde o de quién deben los investigadores de la educación

lograr inspiración, guía y basamento para su trabajo, en virtud de lo cual creen necesario darles mucha libertad, lo cual podría significar coincidir a veces con ciertos estilos de investigación “antitribales”, los cuales recompensan las desviaciones de la tradición y de las ortodoxias rectoras. Creen que no está de más tampoco despertar de la “amnesia histórica” y reconocer las relaciones que el trabajo de los investigadores tiene con respecto a cuestiones mayores de las ciencias humanas y las preocupaciones de la persona común y corriente (Buchmann y Floden, 1989: 246-247).

Padrón (1997) ha expresado sus dudas acerca de la conveniencia de tal libertad, la cual, a su juicio, suele teñirse de irracionalidad la cual impide el avance dentro el conocimiento, objetivo que, se supone, es lo que nos mantiene ocupados en nuestras universidades. La anarquía, el relativismo y el subjetivismo son, según este autor, los subproductos de la libertad y la diversidad en la investigación dentro de las llamadas ciencias de la educación. Por tal razón, debe defenderse a todo trance la racionalidad científica la cual conduce al compromiso de la intersubjetividad. Debido a esto, la acción del investigador será regulable y controlable, sometida a referencias. Si no interpretamos mal a Padrón (1997 ), puede decirse que, según este autor, estamos muy lejos de comprender en nuestras escuelas de educación lo que es investigación científica:

(Los) ... malos intérpretes del positivismo son ahora una especie en extinción. En su lugar, en lo últimos tiempos ha surgido en las ciencias sociales otra especie todavía más peligrosa. Son los que conciben a la investigación como cualquier cosa, es decir como un espacio de libertinaje intelectual, a cuenta de la enorme complejidad y misterio que se encierran en las vivencias del ser humano y el carácter inefable de los hechos sociales. En este sentido, la palabra diversidad se asocia con el significado de anarquía, que a su vez desemboca en palabreo y solipsismo” (Padrón, 1997: 12).

Será que nuestros colegas profesores universitarios, mayormente no investigadores *strictu sensu*, han pasado de la dependencia política a la dependencia metodológica, o al revés, si seguimos a Padrón (ver Rodríguez, 1997). Plantea este último autor la falta de trabajo intelectual en nuestros centros universitarios y el aislamiento de la realidad en el cual se mantienen nuestras universidades con sus vicios

colaterales (ataduras políticas, metodologismo y fatalismo), lo cual ha impedido que en estos centros superiores se desarrollen las tradiciones de investigación por las cuales esperamos desde hace tanto tiempo (ver Vessuri, 1992).

Por su parte Popkewitz (1984), quien afirma que existen tres paradigmas de investigación en educación (*el empírico-analítico, el simbólico y el crítico*), para dar estructura y definición a la práctica investigativa (p. 35), ha analizado la investigación educacional como formas de ideologías y de visiones acerca del orden social; la ciencia como discurso e interés, así como los papeles que les toca jugar a los intelectuales en la sociedad contemporánea. Este autor plantea que es posible demostrar cómo los supuestos sociales, la ubicación cultural y los intereses políticos se hallan íntimamente unidos a las cuestiones de diseño, concepción y procedimiento en la investigación social (p.viii), así como que es posible ilustrar de qué manera técnicas particulares de recolección de datos logran significado solamente con relación a las tradiciones intelectuales mayores dentro de las cuales se aplican dichas técnicas (p. ix). En este sentido, más allá del normal *how to do it approach*, o de la serie de técnicas recomendadas, lo fundamental son las preguntas, supuestos y conceptos en la investigación. Según este autor, las técnicas surgen de una posición teórica y por lo tanto reflejan valores, creencias e inclinaciones hacia el mundo social (p.18), aunque, sin embargo, la ciencia lamentablemente es enseñada sólo como procedimientos de recolección y análisis de datos; la objetividad es determinada por el seguimiento de normas que reducen los datos sólo a la estadística y a la teoría del muestreo (p.20).

Agrega este mismo autor que, primero, la ciencia se convierte en ideología cuando un supuesto apego a las técnicas rigurosas deja por fuera intereses teóricos o temáticos : la preeminencia de la técnica metodológica sobre la teoría es contrario a la buena ciencia. Segundo, definir la objetividad como el seguir un procedimiento significa estrechez (la objetividad no tiene base procedimental sino filosófica ; Cfr. Beyer, 1990). Tercero, el énfasis en los procedimientos conduce a considerar como investigables sólo aquellas cuestiones que conforman o coinciden con aquéllos, en vez de hacer que los procedimientos respondan a problemas de importancia e interés teórico (Popkewitz, 1984: 21). En este sentido, el escepticismo y la

autocrítica propios de la actitud científica se convierten en irrelevantes. Según este autor, estas consideraciones hacen a la investigación inseparable de cuestiones filosóficas (la naturaleza del conocimiento; cuestiones éticas (el deber ser) y de la política (el interés de quienes) (p.82).

Salcedo (1996: 50-51) ha intentado resumir las posiciones con respecto a este debate, como la posición "incompatibilista" (enfrentamiento irreconciliable de paradigmas), la complementarista (acercamiento, pluralismo, complementación), la integralista dialéctica (autonomía metodológica de cada disciplina), la de acomodación dialógica (uso de múltiples perspectivas) y la integrativo-adaptativa (utilización de varios paradigmas en forma complementaria en función del contexto sociocultural, político e institucional).

Por su parte, Rivera y otros (1993) en un intento de diagnóstico de la investigación acerca del nivel educacional de postgrado en Latinoamérica, han presentado las bases teórico metodológicas que orientan la investigación en este campo. Plantean que históricamente se pueden distinguir tres grandes enfoques con respecto a la teoría y la práctica educativa: el enfoque positivista (reproductor, descriptivo, causal, predictivo); el enfoque interpretativo (hermenéutico, explicativo) y el sociocrítico (transformador) (pp.56-57).

Escontrela y Saneugenio (1992), en un trabajo acerca de los modelos y tendencias en la formación del profesorado, analizan la existencia de un modelo llamado crítico-reflexivo el cual oponen a uno llamado "técnico", predominante. Siguiendo las líneas de autores tenidos como críticos (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990; Gimeno, 1983; Kemmis, 1988; citados por Escontrela y Saneugenio, 1992) destacan la necesidad de situar este modelo crítico reflexivo (de práctica transformadora) en contextos específicos de la realidad venezolana.

Autores como King y Kitchener (1994), Wood y Davison, (1989), Kitchener, Lynch, Fischer y Wood, (1993), citados por Hofer y Pintrich (1997), han trabajado el tema de cómo los supuestos epistemológicos influyen sobre los procesos de razonamiento y pensamiento. Estos dos últimos autores, basados en planteamientos en cuanto a pensamiento reflexivo por Kohlberg (1971), Perry (1970) y Dewey

(1933, 1938), citados por Hofer y Pintrich (1997), sostienen que el pensamiento reflexivo es un resultado final y un punto terminal en el desarrollo del razonamiento y la habilidad para evaluar afirmaciones en cuanto a conocimiento. En el mismo trabajo, se discute el modelo de Schommer (1990; 1993b; citado por Hofer y Pintrich, 1997) en cuanto a creencias epistemológicas, modelo en el cual son importantes para los aprendices las dimensiones de estructura, certeza, fuente, control y velocidad de adquisición de este conocimiento (Hofer y Pintrich, 1997: 106) y se reconocen los cambios propios de las épocas dentro del pensamiento educacional, con el énfasis actual en el constructivismo y las así llamadas pedagogías feministas (p.133). Este último trabajo evidencia la complejidad del tema y la dificultad de establecer tajantemente quiénes piensan qué cosa acerca de lo que es conocimiento científico. Evidencia también que los estudiosos han mantenido distintas definiciones y marcos conceptuales, además de haber utilizado diferentes metodologías para examinar el pensamiento y las creencias de los aprendices.

En una dirección parecida, Ramírez (1994) investigó las posibles razones por las cuales los docentes venezolanos de Educación Básica así como de Media y Diversificada, según dice, no desempeñan satisfactoriamente el rol de investigadores que les corresponde dentro de su propia realidad, tanto para mejorar su propia práctica como para desarrollarse profesionalmente (p.43). Encontró Ramírez (1994) que la poca productividad en cuanto a investigación de estos docentes está asociada con una representación (forma de conocimiento de sentido común socialmente elaborada y compartida) de la ciencia (cientista/experimentalista/positivista) y la investigación; representación que desestimula la realización de tal actividad. En dicho estudio, los docentes tendieron a considerar a la investigación científica como ocupación de peculiares hombres de bata blanca, ajenos a los ambientes de las escuelas. Según Ramírez (1994), poseer una representación de la investigación científica apegada a una imagen científicista y experimentalista puede constituir un obstáculo serio que inhabilita al docente para desempeñar su papel de investigador (p.47).

Escontrela (1994) analiza los factores endógenos y exógenos para lo que considera el poco desarrollo de la investigación universitaria de nuestro país y señala que la valoración social del desarrollo científico-

técnico como herramienta para la transformación cualitativa de la sociedad constituye un fenómeno incipiente entre nosotros (p.49). Señala este autor las principales limitaciones de las que adolecen los postgrados venezolanos en tanto que niveles de estudios de los que se espera la generación de conocimiento científico pertinente y viable, limitaciones por las cuales no están rindiendo los resultados ni logrando los objetivos que justificaron su creación al no contribuir a impulsar el desarrollo científico y tecnológico del país.

Plantea Escontrela (1994) que los cursos de investigación que se imparten en nuestros postgrados de educación suelen privilegiar un determinado enfoque metodológico que no es siempre aplicable a los problemas específicos de investigación de los participantes (p.54) (véase también Blanco, 1999), y que todavía no contamos con una tradición y experiencia en investigación científica consolidada institucionalmente la cual sirva de soporte al desarrollo de los postgrados (p.54). En resumen, parece que tenemos numerosos postgrados aunque con pocos investigadores *strictu sensu*, sean estos estudiantes o profesores.

Por otra parte, anteriormente Barrios (1985) había abordado la cuestión del estado de la investigación en los llamados institutos universitarios de formación docente de Venezuela –no universidades- los cuales, para ese entonces, acababan de integrarse en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Utilizando la técnica de la encuesta, la cual fue respondida por 1686 docentes (90% del profesorado para entonces) de tales institutos, se obtuvo información acerca del número de docentes que investigan, horas que dedican a la investigación, proyectos en ejecución, áreas y tópicos generales de investigación, tipos de investigación según el motivo que las origina; áreas temáticas y dependencia de adscripción de los docentes, entre otros rubros de interés para la UPEL. En lo que puede ser un ejemplo de cómo la técnica metodológica empleada y la concepción de investigación que asuman los docentes encuestados pueden incidir sobre los hallazgos, Barrios (1985) encontró que cerca del sesenta por ciento de los docentes de la UPEL adelantaban “algún tipo de proyecto” y casi veinte por ciento estaban “orientados hacia la actividad de investigación” (p.13).

En este mismo sentido, y aceptando que hay o debe haber una ligazón entre nivel del postgrado y la investigación, las relaciones entre docentes, investigación y postgrado son una temática muy importante en nuestro país, en lo referente a su expectativa de desarrollo

(Sánchez Díaz, 1998; Villarroel, 1995). En un estudio acerca los postgrados de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (De la Cruz, 1997), se reitera la importancia otorgada a la investigación para este nivel superior en todos los institutos que conforman dicha universidad (ver Esteves y de la Cruz, 1996). Por ejemplo, en las estadísticas de matrícula para los programas de Maestría y Doctorado, período 1987-1995, puede notarse que había 3420 matriculados en todos los programas para 1995, contra 1547 de 1988 y 258 en 1987. El total de egresados de las Maestrías y Doctorados en Educación de la UPEL para ese lapso es considerable (1765), sobre todo para las menciones de Gerencia Educacional (476), Educación Superior (324) y Docencia Universitaria (103). De las Maestrías de Literatura Inglesa e Inglés como Lengua Extranjera egresaron en el lapso de 1991-1995, veintitrés cursantes, dieciséis de la primera y siete de la segunda (De La Cruz, 1997:130).

Según Salcedo y otros (1998), de las catorce instituciones oferentes de postgrados consideradas en su estudio acerca del estado actual de los postgrados en Venezuela, se tiene que sólo cuatro programas de la UPEL, institución que para ese año de 1998 contaba con 88 programas, ningún doctorado, se encuentran acreditados ante el Consejo Nacional de Universidades, contra 76 de la UCV y 20 del IVIC. Según la misma fuente, el 18.4% por ciento de todos los postgrados -acreditados o no ante el CNU- son del campo de Ciencias de la Educación y 4.2% del de Humanidades y Artes. Veinticinco instituciones ofrecen 243 postgrados en el área de Ciencias de la Educación, siendo alrededor de la cuarta parte de ellos de la privada Universidad Santa María. En el área de Humanidades y Artes, ocho instituciones ofrecen 55 programas (la mitad son de la Universidad Central de Venezuela) (Salcedo y otros, 1998).

Pero, contradictoriamente, Hattie y Marsh (1996) llevaron a cabo una revisión de varios modelos que han tratado de establecer la posible relación entre la investigación y la enseñanza en las universidades, llegando a la conclusión de que tal relación es igual a cero, lo cual echa por tierra el planteamiento humboldtiano del siglo XIX de que las universidades existen por la estrecha relación entre enseñanza y la investigación (p.507). Enfatizan estos autores que si bien existen variables críticas que moderan la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, tienen que concluir en su estudio que la probabilidad de que la

productividad en la investigación beneficie en la práctica a la enseñanza es sumamente pequeña y que ambas actividades, en lo que a su estudio concierne, se hallan esencialmente desconectadas. La creencia generalizada de que la enseñanza y la investigación se hallan íntimamente amalgamadas no es más que “un mito que ha perdurado y, cuando mucho, ambas actividades se juntan de manera muy poco consistente” (p.529). Siguiendo a Webster (1986, citado por Hattie y Marsh, 1996), concluyen en que se sigue creyendo en el mito de que la investigación mejora la enseñanza, a pesar de la evidencia en contrario, debido a que queremos “seguir justificándole el tiempo que pasamos en investigación a personas (los empleadores) que desearían que utilizáramos tal tiempo enseñando” (ibidem).

Siguiendo a Crimmel (1984), Hattie y Marsh, (1996: 533), afirman que el mito de la bondad de la investigación por parte de los profesores universitarios es racionalizado por una red de falsas creencias, entre otras, por la doctrina de que la enseñanza no es suficiente y lo que de veras cuenta son las publicaciones, la figuración y el prestigio. En consecuencia, expresan que se ha tratado de juntar profesiones que son incompatibles, que poseen metas excluyentes, que se dirigen a audiencias disímiles y que requieren de destrezas opuestas.

Para el contexto venezolano es de destacar el hallazgo de Salmerón (1997) quien concluyó que la investigación educativa de nuestro país exhibe un notable crecimiento cuantitativo desde la década de los setenta, aumento que casualmente coincide con el grave deterioro del servicio educativo de nuestro país desde esa misma época (Cfr. Bruni Celli, 1997; Ramos, 1997). Expresa Salmerón (1997) que el deterioro de la calidad de la educación pone en duda la eficacia de tales investigaciones y el impacto positivo de sus resultados.

En conclusión puede decirse, por una parte, que un aspecto del saber acerca del cual se ha desarrollado una considerable tradición investigativa es, además del de la enseñanza, (Gage, 1994; Schofield y otros, 1994; Brandt, 1992; Freeman, 1992; entre otros), el de los docentes como investigadores (Stenhouse; 1975, citado por Nunan, 1997; Hattie y Marsh, 1996; Robinson, 1992; Barrios, 1985; Escontrela, 1994; entre otros), pero por la otra, hay que señalar que se adolece de una definición de investigación tajante y aceptada por todos, carencia que hará superflua cualquier consideración acerca del número de

investigadores y la cantidad de investigación realmente existente. Si bien los expertos coinciden en que la investigación es un proceso especializado, sistemático, controlado, crítico, público y que no se ocupa de trivialidades (Hernández Sampieri, 1998; Blaxter y otros, 1996; Sierra Bravo, 1995; Bell, 1993; Seliger y Shohamy, 1990; Hatch y Farhady, 1982, entre otros), los trabajos producidos dentro del rubro denominado investigación no siempre merecerán estos atributos mencionados.

En consecuencia, cuando se dice que existe tal o cual cantidad de investigadores se debe explicitar a que población nos referimos y qué producto final del proceso (¿incluiremos o no en dicho proceso la publicación de los resultados?) consideramos. Por ejemplo, Albomoz (1999) ha dicho que para 1998 había 1550 investigadores en Venezuela (coincide *grosso modo* con Marcano, 1999, quien declara 1500), pero no dice en qué se basa dicho cálculo. Se supone que tal es el número de profesionales registrados en el Programa de Promoción al Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (PPI-CONICIT). Por otra parte, Benaim (1999) dice que hay unos tres mil como máximo, cuando según parámetros de la UNESCO para países “en vías de desarrollo” deberíamos tener unos veintidós mil; Sharifker (1993) opina que había unos dos mil para ese año y, según Requena (1991), alrededor de mil para ese tiempo. No hay que olvidar que en cualquier parte del mundo cuando se habla de investigación científica se está hablando casi exclusivamente del trabajo producido por los profesionales de las ciencias físicas y naturales, además de las nuevas tecnologías. La pregunta sería ¿puede haber investigación dentro de las llamadas ciencias sociales y las humanidades?. Creo que la respuesta es afirmativa siempre y cuando los trabajos cumplan con las mismas pautas, criterios y requerimientos que se aplican a la investigación en los otros campos, aunque no necesariamente con los mismos métodos y técnicas. Tampoco hay que olvidar que la investigación no es actividad de masas sino, más bien, de minorías. Pero para el caso de los profesores de nuestras universidades se deberá tener un criterio distinto al que parecen asumir los autores del comienzo de este párrafo. Y aquí hay que incluir a nuestros colegas del campo del Inglés (EFL/TEFL), cuya investigación se produce casi exclusivamente en las universidades nacionales, cuestión que se abordará a continuación.

### **3. LOS PROFESORES DE INGLÉS Y LA INVESTIGACIÓN.**

Las cuestiones aludidas en el aparte anterior no dejan de tener sus implicaciones para ese campo de las humanidades perteneciente a los estudios lingüísticos, cual es el de los profesores de Inglés o el TEFL <sup>(2)</sup>. Al igual que la de la investigación por parte de los docentes en general, esta temática es de importancia, a juzgar por la atención recibida en los principales *journals* de la profesión. McDonough y McDonough (1990) han señalado que la importancia de la investigación tal vez tenga mucho que ver con la etapa o el momento de la profesión en el cual se encuentre un docente y con el tipo de responsabilidades que tenga (p.108). Sin embargo, dicen que no debe olvidarse que si bien la investigación es una destreza que se puede aprender, es distinta del enseñar y existe el riesgo de que los docentes se conviertan en meros receptores de investigaciones que les vienen "de arriba" y no participen en la creación de conocimientos (McDonough y McDonough, 1990:106-107). Estos autores confrontan un "paradigma clásico de investigación empírica" (p.102) con otro en el cual los propios docentes "informados y motivados" abran caminos para su propia investigación y enriquezcan los conocimientos del campo del TEFL.

En un análisis acerca de seis importantes manuales de investigación, entonces popularizados y dirigidos a los investigadores del campo de lenguas extranjeras, McDonough (1991) señaló el supuesto sesgo a favor de cierto tipo de investigación de base cuantitativa y de "sondeos y experimentos" en esta sub-rama de los estudios lingüísticos, sin negar la consideración que se le da en tales manuales a otros enfoques menos tradicionales. Si bien los manuales examinados, cada uno con sus fortalezas y debilidades, quedaron evaluados como buenos, en general, este autor halló que hace falta el tratamiento de una mayor gama de tipos de investigación (McDonough, 1991: 266).

En una exposición acerca de lineamientos y niveles de exigencia para la investigación realizada por docentes del campo del Inglés, Nunan (1997) enfatiza la necesidad de definir la importancia de la investigación dentro de cualquier grupo profesional. Defiende la tesis de que la investigación realizada por docentes -sin importar cuan

contextualizada o particularizada ésta sea- también deberá cumplir con los niveles de exigencia y de evaluación que se apliquen a cualquier otro tipo de investigación científica. Señala que la investigación realizada por los docentes debe estar muy atenta a las cuestiones éticas, así como a reforzar la relación entre teoría y práctica. Enfatiza también que la distinción clave en este respecto no debe ser una entre investigación realizada por docentes e investigación “regular” o normal, sino “entre buena y mala investigación” (Nunan, 1997: 367).

En un trabajo acerca de la calidad y lo sostenible de la investigación por parte de docentes, específicamente los de Inglés, Allwright (1997) señala los principales problemas que se presentan cuando se busca que aquéllos produzcan el tipo de investigación estándar y de alta calidad, esfuerzo que debe ir más allá de simplemente copiarse la manera de investigar de los expertos de otros campos. Por ejemplo, plantea Allwright que el ser muy exigentes en la formación de docentes-investigadores “mata” la investigación. Como posible alternativa de solución propone el concepto de “práctica exploratoria”, dentro de una perspectiva de investigación que busque la comprensión de lo local en vez de la teoría universalista, perspectiva aquella basada en sugerencias y actividades pedagógicas básicas que puedan ser adaptadas como herramientas para investigar, y que, por lo tanto, ayuden a docentes y aprendices a comprender aquello que los inquieta respecto de lo que sucede durante las lecciones. Sostiene que mantener aunque sea alguna perspectiva de investigación, seguirla y desarrollarla, es mejor que hacer cierto tipo de investigación educativa, de proyectos “de una vez y ya” (Allwright, 1997: 369-370). Esos mismos que se hacen para salir del paso de algún requisito burocrático institucional (véase Escontrela, 1994: 53).

Nunan y Allwright defienden la investigación por parte de los docentes como una vía para la transformación de su práctica, fundamentalmente de aula, (*practitioner action research*) y como la opción para que pueda haber más y, a la larga, mejor investigación hecha por sus propios actores, aunque reconocen que para muchos sigue quedando en el aire la cuestión de si tal *practitioner research* puede considerarse investigación de verdad; de si no es más que una mera extensión de la docencia o si no es simplemente lo que todo docente debería hacer rutinariamente en su labor de aula.

Por su parte, Burton (1998) también ha resaltado la importancia de la investigación de nuestros colegas del Inglés, basándose en los trabajos de Allwright (1997,1993); Brindley (1990); Brown (1988); Clarke (1994); Cohen y Manion (1989); Cumming (1994); van Lier (1994); Elliott (1976); Johnson(1996); Kennedy (1997); McDonough y McDonough (1997); Nunan (1997,1992b); Somekh (1993); vanLier (1994); Wells (1994); Wells y Chang-Wells (1992), entre otros, citados por Burton (1998). Destaca las cuestiones que considera más fundamentales para los docentes de este campo como investigadores: su papel en la investigación, los docentes, la investigación y el paradigma de investigación científica; la complejidad del tratar con el aprendizaje y con sujetos humanos; lo particular de la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje, las cuestiones éticas con los investigados; las diferencias en la orientación de la investigación y su relación con el método, las fortalezas de la indagación participativa y colaborativa; la importancia de que los docentes sean practicantes reflexivos y teóricos de su propia práctica, la transitoriedad de lo investigado; las paradojas de la investigación; la adopción de procedimientos de investigación científica para lograr credibilidad; la relevancia de las visiones alternativas acerca del mundo, el logro de estándares dentro de la tradición principal de investigación, entre otros (Burton, 1998).

Plantea además Burton (1998) que los docentes necesitan participar en la investigación "de la enseñanza" primeramente y que luego pueden considerar la relación de ésta con otras tradiciones de investigación. Señala la importancia de preguntas como: ¿qué cuenta como investigación en esta profesión? ¿quién debe realizarla? ¿cómo debe realizarse? y ¿cómo pueden ser compartidos, evaluados y promovidos los resultados? (p.419), para concluir, entre otras cuestiones, que lo que importa, conjuntamente con el rigor, son las buenas preguntas de investigación debido a que éstas mantienen vivo el proceso reflexivo dialógico, y que la investigación se trata esencialmente de aprendizaje (p.442-443).

Burton y Agor (1994) reconocen que tradicionalmente los investigadores y los docentes del Inglés han ido cada quien por su lado, pero que en los últimos años ha habido, no solamente mayor colaboración mutua, sino que más y más docentes estudian hoy su propia enseñanza e indagan acerca de sus alumnos. Dicen que se le

ha dado reconocimiento a las cuestiones de la acción pedagógica y a la complejidad de las decisiones e influencias en las que se desenvuelven nuestros docentes dentro y fuera del aula. Plantean que cada vez más los docentes aprenden a investigar su enseñanza y sus salones de clase como un medio para desarrollar "una teoría de la práctica", mejorar sus destrezas profesionales y contribuir a la profesión con conocimientos y experiencias útiles (p.5). Esto en oposición a las tendencias investigativas predominantes hasta la década de los setenta, tiempo cuando se mantenían tres preguntas básicas de investigación entre los especialistas: "*contrastive analysis*" del aprendizaje del segundo idioma con relación al primero; importancia de la interferencia y la transferencia, además de la edad óptima para el aprendizaje de la segunda lengua (Hatch, 1977; citado por Mc Laughlin, 1982), para luego en los ochenta iniciarse un énfasis en la situación de comunicación y en la naturaleza de la información de entrada (*input*) que los aprendices reciben (Mc Laughlin, 1982), énfasis comunicativo, el cual seguía operando en buena medida sobre la base de una tradición positivista (Raimes, 1983).

Kachru ( 1994 ) ha afirmado que para los tiempos actuales existe "serio desacuerdo" (p.798) en cuanto a cuáles son los hechos relevantes del campo de la investigación por parte de los profesores de Inglés, o de los especialistas que investigan cuestiones propias del campo de éstos. Esta autora deja ver que existen tres corrientes en la investigación de este campo: primeramente, lo que ha declarado como "una perspectiva psicolingüística estrecha" centrada en las etapas naturales de adquisición de los aprendices; segundo, una perspectiva sociolingüística y tercero, una con la cual las dos anteriores entran en conflicto al entrar en juego cuestiones de poder y control. Añade que la investigación de este campo está sesgada "abrumadoramente" hacia el primer tipo de investigación (Kachru, 1994; Sridhar, 1994).

Por su parte, van Lier (1994), basándose en trabajos de autores como Bourdieu (1990, 1977), Freire (1972), Gadamer (1975), Gardner (1991), Habermas (1984), Kozulin (1990), Lewin (1993), Waldrop (1992), entre otros (citados por van Lier, 1994), abordó la cuestión de la investigación por parte de los profesores de Inglés y desarrolló lo que ha denominado una teoría de la práctica: una teoría crítica en la cual la práctica debe verse como una oportunidad para hacer

investigación y como una fuente de teoría. Dice van Lier que muchos colegas están familiarizados con la "investigación técnica", la cual busca mejorar las prácticas instruccionales (con estrategias, técnicas y actividades), pero que a tal investigación debe añadirse otra dimensión, la crítica, la cual busca comprender la realidad educacional para transformarla. Plantea que se debe vencer el artificio o "escogencia forzada" entre la objetividad por medio de procedimientos vs. la subjetividad de las experiencias personales inmediatas y las opiniones. La búsqueda de nexos causales por medio de estrechas definiciones operacionalizadas deja por fuera inclinaciones, percepciones y actitudes importantes de investigar (p.7). Concluye van Lier (1994) que la investigación por parte de los docentes no debe limitarse a la cuantitativa: no hay evidencia de que la cuantificación por sí misma mejore la investigación. Tampoco el rango o alcance de la investigación de nuestros docentes debe limitarse al salón de clases, aunque este sea su centro más importante (p.10).

Freeman y Johnson (1998), en su análisis de la base conceptual de la formación profesional de los docentes de idiomas expresan que en este campo confluyen dos grandes cuestiones: la de la formación para la práctica y el estudio de esa práctica. Coinciden con Burton (1998) en que la base de la profesión es la actividad de enseñanza misma, teniendo como ejes centrales la persona que la lleva a cabo, los contextos en los cuales se realiza y la pedagogía por la cual se rige. Expresan que, hasta la fecha, gran parte del trabajo en este campo ha estado animado más por la tradición y la opinión que por las definiciones teóricas, el estudio documentado o el entendimiento de lo investigado. Citando a Chaudron (1988) y a Freeman y Richards (1993), afirman Freeman y Johnson (1998) que el grueso de la investigación basada en la actividad de salones de clase de este campo ha perseguido describir conductas efectivas de enseñanza, resultados positivos para los aprendices, así como interacciones entre docente y estudiantes, las cuales se han creído que conducen a un aprendizaje exitoso de la lengua en cuestión. Dicen que al igual que en la educación en general, la visión predominante ha sido la llamada científica, basada en investigaciones empíricas que operacionalizan principios de aprendizaje, se basan en modelos de destrezas específicas de enseñanza o modelan conductas efectivas de enseñanza. Plantean que, tradicionalmente, los intentos por legitimar la profesión docente han estado basados en la presunción

de que mientras más conocimiento basado en la investigación empírica (casi siempre realizada por no docentes) les fuera dado, de la misma manera su desempeño docente mejoraría, ello con el riesgo de devaluar las perspectivas de los docentes y distanciar las conclusiones del contexto en el cual ocurren (Freeman y Johnson, 1998:397-400). Sin embargo, estos autores sostienen que, a partir de la década de los ochenta, ha evolucionado una visión emergente de la profesión docente, visión que da importancia a la experiencia previa del docente como estudiante; el conocimiento práctico personal así como a las creencias y valores. Para los tiempos actuales, se ha reconocido la noción de contexto dentro de las concepciones de los docentes respecto de su profesión, además del carácter socialmente negociado y reestructurado de la utilización del conocimiento de los docentes (p.400). Concluyen Freeman y Johnson (1998) que los fundamentos de la profesión son de un carácter primordialmente descriptivo, basados a la vez en la práctica de aula, la vida profesional y los contextos socioculturales en donde se trabaja y que para que tales bases sirvan a la profesión de una manera pragmática en vez de política, debe abordarse la enseñanza "como se aprende y como se practica" (p.412).

Johnson (1996), basándose en trabajos clásicos como los de Buchmann (1984); Eisner (1984); Fenstermacher (1986); Wittrock (1986); Richards y Nunan (1990), entre otros (citados por Johnson, 1996), ha analizado el papel de la teoría en la formación del docente de idiomas. No debe perderse de vista que la formación universitaria es un aspecto fundamental para lo que posteriormente hagan o dejen de hacer los colegas como investigadores. En los estudios universitarios se les presenta a los futuros colegas ciertos tipos de conocimientos, dentro de un continuo de más o menos teoría o práctica, "aunque a veces no se tenga claro qué es teoría y qué es práctica y para qué sirven éstas" (Johnson, 1996:765). Esta autora ha concluido que los graduandos deben ser enseñados a notar el sentido de las cosas, no simplemente cambiar por cambiar: hacer que la teoría sea relevante para la práctica (p.770).

Adicionalmente, Warschauer (1998) se ha referido a "cruciales pero con frecuencia ocultos factores" (p.759) dentro de un área específica de la investigación del campo de los profesores de Inglés como lo es el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza-

aprendizaje de la lengua extranjera. En una trilogía que parece coincidir con la de investigación descriptiva, investigación interpretativa e investigación ideológica o sociocrítica (Cumming, 1994) para este campo en general, Warschauer (1998) plantea la existencia de un enfoque determinista (la computadora como máquina todopoderosa que produce ciertos y determinados resultados); un enfoque instrumental (la tecnología como instrumento de los usuarios pero obviando la influencia de aquella sobre los idiomas); y un enfoque crítico el cual, según Warschauer, se opone a los dos anteriores y es guiado por una teoría crítica de la tecnología la cual visualiza a ésta como un escenario de lucha entre diferentes fuerzas sociales (p.758). Plantea Warschauer (1998) que hay numerosos temas del enfoque o paradigma crítico, los cuales no se prestan para los diseños experimentales, que caracterizan a los paradigmas de investigación deterministas e instrumentales. Enfatiza, por una parte, que el campo de la tecnología no es neutral pues es moldeado por factores sociales e institucionales más amplios y, por otra, que los investigadores no necesitan de un paradigma de investigación monopólico más (el determinista-cientificista), sino de una multiplicidad de enfoques que les permitan abordar completamente las numerosas cuestiones que el uso de las nuevas tecnologías plantea (p.760).

En una línea parecida a la de Warschauer (1998), Pennycook (1999) ha planteado que los llamados enfoques críticos o sociocríticos son minoritarios dentro de la literatura de investigación del Inglés, en oposición a los llamados enfoques descriptivos e interpretativos (ver también Pennycook, 1994;1989) y que tales enfoques críticos incluyen aquellos temas en los cuales las relaciones de poder y desigualdad se ventilan y discuten <sup>(3)</sup>. Enfatiza este autor la necesidad de que los profesores de Inglés se formulen preguntas duras y difíciles (*hard questions*), al igual que los investigadores de otros campos de la ciencia social, y que no puede haber análisis críticos sin tratamiento de temas o cuestiones críticas, de impronta marxista (véase Warschauer, 1998; Cumming, 1994; Calello y Neuhaus, 1990; Alexander, 1990) temas los cuales son a menudo evitados u obviados por el grueso de los colegas de este campo a favor de temas si no *light* por lo menos no polémicos (véase Cannadine, 1999)

Por su parte, Pagliarini-Cox y De Assis-Peterson (1999) concuerdan con Pennycook (1999; 1994; 1989) y plantean la ausencia

de un enfoque o punto de vista sociocrítico dentro del campo de los profesores de Inglés a nivel internacional, afirmación que, por medio de la pregunta de investigación “¿qué saben los profesores de Inglés de Brasil acerca de la Pedagogía Crítica?”, refrendaron con un estudio realizado con profesores de Inglés de ese país y afirmaron que, incluso estos enfoques sociocríticos, tenidos por tercermundistas y neomarxistas, son, contradictoriamente, también importados del norte rico (Francia, Inglaterra y Estados Unidos) <sup>(4)</sup> (Cfr. Pagliarini-Cox, 1999: 448).

#### **4. LOS PROFESORES DE INGLÉS VENEZOLANOS. LOS CASOS DE ASOVAC Y ENDIL.**

A su vez, las consideraciones del aparte anterior tienen sus implicaciones para el contexto venezolano. Si no estamos equivocados, contamos con numerosos profesores (más de cuarenta mil sólo en Educación Superior) y poca investigación (ver Albornoz, 1999). Aunque se carece de cifras confiables, en nuestro país hay unos cuatro mil profesores de inglés titulados y quienes laboran en los diferentes niveles del sistema escolar venezolano. Sólo en el nivel universitario hay varios centenares, de quienes se espera que presenten sus trabajos de investigación en los más importantes eventos de este campo en nuestro país.

Recientemente se analizaron los trabajos presentados por los Profesores de Inglés en los dos más importantes eventos científicos de Lingüística y Lingüística Aplicada (Di Prisco, 1992; Serrón, 1994; Páez Urdaneta, 1995) del país (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina-Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia –ALFAL,ASOVAC- y los Encuentros Nacionales de Docentes e Investigadores de la Lingüística –ENDIL) para la década de los noventa ( véase Blanco, 1999 ). Se hallaron para ese lapso 673 trabajos de estudios lingüísticos de los cuales 85 (12.63%) eran de Inglés, trabajos que presentaron un sesgo particular hacia el enfoque descriptivista-empirista (58 trabajos, 68.25%) y tuvieron como temáticas preponderantes la Lectura en Inglés para Propósitos Académicos (30.58%), la Enseñanza de la Fonética (16.47%) y el Análisis del Discurso Escrito (9.41%). No hay un solo trabajo teórico-epistemológico (interés y preocupación por el origen de los conocimientos) ni uno solo histórico. Las instituciones líderes en

investigación realizada por profesores de Inglés fueron la Universidad Central de Venezuela (26 casos, 30.58%) y la Universidad de los Andes (15 casos, 17.64%) para la década en cuestión. No hay un solo trabajo presentado por profesores de las llamadas universidades privadas ni de Profesores de Educación Básica y Media Diversificada.

Para el lapso analizado fueron encontrados 85 trabajos, un promedio de 8.5 trabajos por año (4.25 para cada evento) para el universo de profesores de Inglés de todo el país en los dos eventos más importantes, lo cual daría un índice de producción investigativa sumamente bajo <sup>(6)</sup>, y ello sin considerar los ítemes redundantes (autores repetidos) lo cual haría mucho más bajo dicho índice. Ante esta situación se podría argumentar que nuestros profesores de Inglés se hallan "volcados hacia la docencia" y no hacia la investigación, lo cual a su vez haría razonar que los estudiantes aprenden mucho y bien el Inglés en el sistema escolar venezolano lo cual, aunque reconociendo que se carece de evaluaciones científicas –y de conocimiento público- es sumamente discutible.

Recientemente se ha evidenciado que cierto sesgo en la manera de abordar las problemáticas de este campo a nivel local puede estar impidiendo un análisis más racional, realista y abarcador (más científico) de los ingentes problemas que debe atacar este campo de estudios en nuestro país (véase, Blanco, 1999; 1999a), lo cual impide que se promueva y desarrolle la investigación y se progrese en la resolución de tales problemas.

## **5. A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL:**

Como pudo verse, la cuestión de los docentes como investigadores presenta aristas teóricas-epistemológicas, políticas y prácticas las cuales hacen de tal cuestión una muy compleja. Pero si se me permite alguna reflexión en este respecto, considero que los resultados objetivos de la triple función de docencia-investigación-extensión - cuando no de otras más- que se nos exige a los profesores universitarios distan de ser satisfactorios (véase González y otros, 1997; Machado y Blanco, 1997), pues se requeriría de individuos verdaderamente excepcionales para cumplir con un buen nivel de rendimiento en tales diversas funciones: los individuos excepcionales los hay pero no son muchos; creo que tales funciones han sido

inventadas e impuestas sobre un contexto que no las ha aceptado. El enfoque que se ha mantenido en las últimas décadas no ha dado los resultados deseados y se debería deslindar quién hace qué cosa en nuestras universidades para que el personal sea recompensado de una manera justa, evitando la igualación por debajo, todo dentro de las profundas reformas y transformaciones que parecen menester (Albornoz, 1999; Castellano, 1998; Cortázar, 1998; Morles, 1998).

Como caso a la mano, Nacarid Rodríguez (1999) retrata la poco auspiciosa situación de algunos postgrados de humanidades y educación de nuestro país, los cuales parecen decantar dentro de sí las limitaciones aludidas en el cuerpo de este trabajo, la más importante de las cuales parece la falta en el logro de los objetivos para los cuales fueron creados: sin investigación no hay postgrado y sin investigadores no hay investigación.

## **NOTAS:**

*Dentro del contexto venezolano, es casi unánime el planteamiento de que los profesores deben investigar. Por su parte, la Resolución 12, de 1980, del Ministerio de Educación y la Ley de Universidades vigente, de 1970, exigen la investigación. Albornoz (1999; 1996) y Villarroel (1995; 1990) dan por seguro que la investigación es la esencia de la universidad y que no existe una sin la otra. En el contexto norteamericano se ha planteado una discusión algo distinta (véase Hattie y Marsh, 1996). Por otro lado, el hecho de que en Venezuela se tenga a las universidades como las casi únicas impulsoras de la investigación puede ser un indicador de nuestro "profundo subdesarrollo" (véase Ávalos, 1999). En Venezuela hay más de cuarenta mil profesores universitarios, pero hay menos de dos mil investigadores en todo el país (Marcano, 1999; Benalm, 1999). Albornoz (1999) plantea que en la Universidad Central de Venezuela, por mucho la máxima casa de estudios del país, hay un investigador por cada 183 profesores (p.130).*

*Para una completa exposición de varias de las cuestiones más importantes de un campo como éste véanse Catford (1998) y Bialystok (1998).*

*Alastair Pennycook (1999) plantea que no puede haber investigación crítica sin tratar temas críticos, espinosos o difíciles, con lo cual concuerdo. Ello parece refrendarse en la muestra de investigaciones*

de profesores de Inglés realizada por Blanco(1999) en la cual se nota la inexistencia de temas del campo crítico (véase Cumming, 1994) en nuestro país.

El hallazgo de Pagliarini-Cox y de Assis-Peterson (1999) apoya el planteamiento de Blanco (1999\*) según el cual verdaderos aportes históricos para el campo del Inglés como Lengua Extranjera son menospreciados por razones externas a la estructura, los fines y el interés científico de la disciplina. La teoría del subdesarrollo latinoamericano, la pedagogía crítica freireana, aportes de la sub-región, son obviadas sólo para importar teorías y temáticas tenidas por críticas en el norte rico: por ejemplo, race and gender issues (véase Blanco, 1995; 1999; 1999\*).

Esto sobre la base de que investigación es lo que se presenta en los dos principales eventos científicos del país para el campo en cuestión (ASOVAC y ENDIL). No hay razones para pensar que el número de investigaciones por parte de los profesores de Inglés de Venezuela sea alto. En el Seminario Nacional de Investigación Educativa, evento el cual se realiza cada cuatro años, en 1994, de un total de 132 ponencias sólo dos eran de Inglés. En el de 1998, de un total de 254, lo eran sólo tres (UPEL, 1998; 1994).

## Referencias:

- Albormoz, O.: (1999) "Del fraude a la estafa, la educación en Venezuela. Las políticas educativas en el segundo quinquenio presidencial de Rafael Caldera (1994-1999)". Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Alexander, J.F.: (1990) "Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial". Título original en Inglés: *Twenty Lectures*. Editorial Gedisa. Traducción de Carlos Giardini. Primera Edición, Barcelona, España.
- Allwright, D. : ( 1997 ) "Quality and sustainability in teacher research". *Tesol Quarterly*. Vol. 31, Nº 2, summer, pp.368-370.
- Ávalos, I. : (1999) "Ciencia venezolana no vislumbra su futuro". *El Universal*. 9-7-99; pp.3-8.
- Barrios, M. (1985) "Análisis del estado de la investigación en los institutos universitarios de formación docente del país". *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Caracas. Mimeo.
- Benaim, G. : (1999) "Ministerio de ciencia y tecnología necesario para tomar decisiones". *El Nacional*. 4-7-99. A-8-
- Beyer, B.K. : (1990) "What philosophy offers to the teaching of thinking". *Educational Leadership*. Vol. 47, Nº 5, february; pp.55-60.

- Blanco, C.E. : (1999<sup>a</sup>) "El enfoque sociohistórico de las ciencias y la enseñanza del Inglés". *Revista Extramuros*. Nº 11; pp. 71-111. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Noviembre.
- (1999) "Los profesores de Inglés como investigadores en dos eventos científicos venezolanos". Trabajo de Ascenso para la Categoría de Agregado. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, septiembre.
- (1998) "Los profesores de inglés como investigadores". *Revista de Pedagogía*. Vol. XIX, Nº 55, julio-septiembre; pp. 31-53.
- (1995) "Paradigmas e Implicaciones en los Estudios Lingüísticos y la Profesión Docente en Idioma Inglés". Trabajo de Ascenso para la categoría de Asistente. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas, septiembre.
- Blaxter. L. et al (1996) "How to research". Open University Press. Buckingham. GB.
- Buchman, M. and R.E. Floden . (1989) "Research traditions, diversity and progress". *Review of educational research*. Vol. 59, Nº 2, summer, pp.241-248.
- Brandt, R. (1992) "On research on teaching: a conversation with Lee Shulman". *Educational Leadership*. April, pp.14-19.
- Bruni-Celli, J. (1997) "Educación, Estado y Sociedad". En VVAA: *Ideas para el Debate Educativo*. Consejo Nacional de Educación. Caracas.
- Burton, J. : (1998) "A cross-case analysis of teacher involvement in TESOL research". *Tesol Quarterly*. Vol. 32, Nº 3, autumn; pp.419-446.
- Burton, J. and Barbara Agor (1994) "Teacher Research. In Introduction to TESOL Journal's special issue". *Tesol Journal*. Autumn, p.5.
- Bialystok, E. : (1998) "Coming of age in applied linguistics". *Language Learning*. Vol. 48, Nº 4, december, pp.497-518.
- Calello, H. y Susana Neuhaus: (1990) "La investigación en las Ciencias Humanas. Método y Teoría Crítica". Fondo Editorial Tropykos. Segunda reimpresión. Caracas.
- Cannadine, D.: (1999) "La Oxford relegada a tercer lugar en la lista de excelencia de centros de enseñanza británicos". *El Nacional*, 10-5-99; C-3.
- Castellano, M.E. : (1998) "Universidad, Estado y sociedad: una contribución para el diálogo". *Revista de Pedagogía*, Vol. XIX, Nº 56, octubre-diciembre, pp.35-52.
- Catford, J.C. (1998) "Language learning and applied linguistics: a historical sketch". *Language Learning*. Vol. 48. Nº 4, december; pp.465-496.
- Cortázar, J.M. : (1998) "Universidad, Estado y sociedad. Balance de un desencuentro". *Revista de Pedagogía*. Vol. XIX, Nº 56, octubre-diciembre, pp.53-69.
- Cumming, A. : (1994) "Alternatives in Tesol Research: Descriptive, Interpretive, and Ideological Orientations". *TESOL Quarterly*. Vol 28. Nº4. Winter.pp. 673-703.

- De la Cruz, E. : (1997) "Estadística de los estudios de postgrado en la UPEL". *Investigación y Postgrado*. Vol. 12, N° 1, abril, pp.121-136.
- Di Prisco, M.C. : ( 1992 ) "La Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia". En VVAA, *La Ciencia en Venezuela: Pasado, Presente y Futuro*. Cuadernos Lagoven S.A. . Departamento de Relaciones Públicas de Lagoven, filial de Petróleos de Venezuela. Caracas.
- Escontrela Mao, R. (1994) "La acción educativa en el postgrado: enseñanza e investigación". *Reverso*. N° 1, noviembre-diciembre, pp. 49-55.
- Escontrela Mao, R. y Amadeo Saneugenio: (1992) "La formación del profesor. Modelos y tendencias: el modelo crítico reflexivo". *Revista de Pedagogía*. Vol. XIII. N° 29. Enero-Marzo. pp. 63-82.
- Esteves, M. y E. De La Cruz : (1996) "Los estudios de postgrado en la UPEL". *Investigación y Postgrado*. Vol. 11, N1 2, octubre, pp.13-21.
- Freeman, D. And Karen Johnson: (1998) "Reconceptualizing the knowlege-base of language teacher education". *TESOL Quarterly*, Vol. 32, N° 3, autumn; pp.397-417.
- Freeman, D. (1992) "Renaming experience/reconstruction practice: developing new understandings of teaching". *Teaching and teacher education*. Number 9; pp.483-498.
- Gage, N.L. : ( 1994 ) "The scientific status of research on teaching". *Educational Theory*. Vol. 44, N° 4, fall; pp.371-383.
- González, E. y otros : (1997) "Evaluación de la actividad universitaria basándose en los resultados del Programa de Estímulo al Investigador ( PEI ) y el Programa de Promoción al Investigador ( PPI ) : comparación en la Universidad Central de Venezuela. *Tribuna del Investigador*. Vol. 4, N° 2, julio-diciembre, pp.112-132.
- Hatch, E. and Hossein Farhady: (1982) "*Research design and statistics for applied linguistics*". Newbury House Publishers Inc. Rowley, Mass. USA.
- Hattie, J. and H.W. Marsh : (1996) "The relationship between research and teaching: a meta-analysis". *Review of Educational Research*. Vol. 66, N° 4, winter, pp.507-542.
- Hernández Sampieri, R. , C. Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (1998) "Metodología de la investigación". Segunda Edición. McGraw-Hill. México.
- Hofer, B.K. and Paul R. Pintrich : (1997) "The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning". *Review of Educational Research*. Vol. 67, N° 1, spring; pp.88-140.
- Johnson, K. : (1996) "The role of theory in L2 teacher education". *Tesol Quarterly*. Vol. 30, N° 4, winter; pp.763-770.
- Kachru, Y.: (1994) "Sources of Bias in SLA Research. Monolingual Bias in SLA Research". *TESOL Quarterly*, Vol. 28, N° 4, winter; pp.795-800.
- Leinhardt, G. (1992) "What research on learning tells us about teaching". *Educational Leadership*. April; pp.20-25.

- Machado-Allison, A. y N. Bianco (1997) "La crisis en el sistema de educación superior y la contribución de los Consejos de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico en el estímulo a la investigación". *Agenda Académica*. Vol. 4, Nº 1; pp.5-25.
- Marcano, L. . ( 1999) "La promoción del investigador". *El Nacional*. 30-5-99. A-9.
- Mc Laughlin, B. : (1982) "Current status of research on second-language learning in children". *Human Development*. Nº 25, pp.215-222.
- Mc Donough, S. : (1991) "Survey review. Approaches to research in second language teaching and learning". *ELT Journal*. Vol. 45. Nº 3, july; pp.260-266.
- Mc Donough, J. and Steven Mc Donough: (1990) "What's the use of research". *ELT Journal*, Vol. 44, Nº 2, April; pp.102-109.
- Montilla, J.J. y H.Navarro (1997) "Ciencia y tecnología: ¿otro quinquenio perdido?". *Agenda Académica*. Vol. 4, Nº 1; pp.65-76.
- Morles, V. (1998): "La universidad latinoamericana actual: necesidad de replantear su misión". *Revista de Pedagogía*. Vol. XIX, Nº 56, pp.7-21.
- Nunan, D. : (1997) "Standards for teacher research". *Tesol Quarterly*. Vol. 31, Nº 2, summer; pp.365-367.
- Padrón, J. (1997) "Unidad o diversidad de la investigación universitaria" *Notas de Investigación*. Año 3, Nº 2, octubre; pp.9-35.
- Páez Urdaneta, I. : (1995) "*Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*". Vadell Hermanos Editores. Segunda Edición. Valencia, Venezuela.
- Pagliarini-Cox, M.I. and Ana A. de Assis-Peterson : (1999) "Critical pedagogy in ELT: images of brazilian teachers of English". *Tesol Quarterly*. Vol. 33, Nº 3, autumn, pp. 433-452.
- Pennycook, A. : (1999) "Introduction: critical approaches to TESOL". *Tesol Quarterly*. Vol. 33, Nº 3, fall; pp. 329-348.
- (1994) "Critical Pedagogical Approaches to Research". *TESOL Quarterly*. Vol. 28, Nº 4, winter; pp. 690-693
- (1989) "The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching". *TESOL Quarterly*. Vol. 23. Nº4. December . pp. 589-618.
- Popkewitz, T.S. : (1984) "*Paradigm and Ideology in Educational Research*". The Falmer Press. Barcombe, Lewes, East Sussex, GB.
- Raimes, A. : (1983) "Tradition and Revolution in ESL Teaching". *Tesol Quarterly*. Vol. 17. Nº 4, december; pp.535-552.
- Ramírez, T. : (1994) "El rol docente-investigador y la docencia como profesión en Venezuela". *Reverso*. Año 1, Nº 1, noviembre-diciembre; pp.43-48.
- Ramos, O. : (1997) "Educación, ciencia y tecnología". En VVAA: *Ideas para el Debate Educativo*. Consejo Nacional de Educación. Caracas.

- Requena, J. : (1991) "Gerencia científica en tiempos de cólera". *El Nacional*. 3-8-91, pp.92-93.
- Rivera, B., Amadeo Saneugenio y Ramón Escontrela: (1993) "La investigación sobre el postgrado: enfoques y tendencias". *Revista de Pedagogía*. Vol XIV.Nº35.Julio-Septiembre. pp.51-65.
- Robinson, V. (1992) "Why doesn't educational research solve educational problems?". *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 24, Nº 2; p.8-28.
- Rodríguez, N. : (1999) "Reflexiones sobre curriculum y postgrado". *Revista de Pedagogía*. Vol. XX. Nº 59, septiembre-diciembre, pp.291-306.
- Rodríguez, P. : (1997) "Las ciencias sociales en la actualidad". *Notas de Investigación*. Año 3, Nº 2, octubre; pp.105-115.
- Salcedo, H. (Coord.) y otros: (1998) "Estado actual de los estudios de postgrado en Venezuela. Caracterización y clasificación". Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. Colección Ideas. Caracas.
- Salcedo, H.: (1996) "La controversia en torno a los paradigmas positivista e interpretativo fenomenológico y su influencia en la evaluación educacional: hacia una alternativa": *Revista de Pedagogía*, Vol. XVII, Nº 46; pp. 43-65.
- Salmerón, C.: (1997) "Evolución de la investigación educacional en Venezuela: un análisis a partir de las ponencias presentadas en las convenciones de Asovac". *Acta Científica Venezolana. XLVII Convención Anual de la Asovac. Tomo II*. Valencia, Venezuela. 16 al 21 de Noviembre. p.417.
- Sánchez Díaz, R.: (1998) "Implicación social de la pertinencia y la calidad del postgrado y la investigación en la universidad venezolana". *Lumen XXI*. Vol. 1, Nº 2, agosto, pp.61-68.
- Schachter, J.: (1998) "Recent research in language learning studies. Promises and problems". *Language Learning*. Vol. 48, Nº 4, december; pp. 557-583.
- Schofield, J.W. et al (1994) "New theoretical insights suggest new approaches to research: a rejoinder to Davis". *American Educational Research Journal*. Vol. 31, Nº 3, fall; pp.619-625.
- Seliger, H.W. and E.Shohamy : (1990) "Second language research methods". Oxford University Press. Hong Kong.
- Serrón, S. : (1994) "Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Presentación. ENDIL XIV. Programa-Resumen de Ponencias. Universidad de Carabobo. Valencia, 17 al 21 de octubre.
- Sierra Bravo, R. (1995) "Técnicas de Investigación Social". Editorial Paraninfo. Décima Edición. Madrid.
- Sridhar, S.N.: (1994) "A reality check for SLA theories". *TESOL Quarterly*. Vol. 28, Nº 4, winter; pp. 800-805.
- Urbina, J.: (1992) "El futuro de la ciencia en Venezuela: el papel de las universidades". En VVAA, *La ciencia en Venezuela: pasado, presente y futuro*. Cuadernos Lagoven. S/N. Petróleos de Venezuela. Caracas.

- Van Lier, L.: ( 1994 ) "Some features of a theory of practice". *TESOL Journal*, Autumn, pp. 6-10.
- Vessuri, H.M.C. : ( 1994 ) "La actividad de investigación en las universidades de América Latina". *Diálogo* (OPI/LAC-UNESCO) N° 13, septiembre; pp.1-4.
- \_\_\_\_\_ : ( 1992 ) "Ciencia, tecnología y modernización en Venezuela: segundo período, 1958-1990". En *VVAA: La ciencia en Venezuela: pasado, presente y futuro*. Cuadernos Lagoven, S/N. Petróleos de Venezuela. Caracas.
- Villarroel, C.: (1995) "La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento". *Educación Superior y Sociedad*. Vol. 6, N° 1; pp.103-122.
- \_\_\_\_\_ : (1990) "*La universidad y su productividad académica: crítica y perspectiva*". Ediciones Dolvia. Caracas.
- Warschauer, M.: (1998) "Researching technology in TESOL: deterministic, instrumental, and critical approaches". *TESOL Quarterly*, Vol. 32, N° 4, winter; pp.757-761.