



PRODUCTIVIDAD Y CONDICIONES PARA LA INVESTIGACIÓN: EL CASO DE LOS PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS.

María del Rosario Reyes Cruz y Edith Hernández Méndez*

Currículo: doctora en Educación Internacional. Profesora investigadora de la Universidad de Quintana Roo. Sus líneas de estudio versan sobre actores de la investigación, alfabetización informacional y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.

***Currículo:** doctora en Lingüística Hispánica. Profesora investigadora de la Universidad de Quintana Roo. Sus líneas de estudio versan sobre actores de la investigación, adquisición de lenguas y sociolingüística.

Recibido: 22 de mayo de 2013. Aceptado para su publicación: 3 de marzo de 2014.
Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=42_productividad_y_condiciones_para_la_investigacion_el_caso_de_los_profesores_de_lenguas_extranjeras

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar los obstáculos y motivaciones de los profesores-investigadores de lenguas extranjeras de una universidad estatal pública del sureste de México para realizar investigación y el efecto de esos retos y motivaciones en la producción de trabajos de investigación. Con base en el diseño de estudio de caso se revisaron las publicaciones producto de investigación efectuadas por los mencionados profesores entre 2000 y 2011 y se realizaron entrevistas a éstos. Los resultados indicaron que la cantidad de productos de investigación es moderada y que los de mayor calidad son elaborados por profesores con doctorado. Aunque aquellos con grado de maestría dijeron que la investigación trae beneficios a la práctica docente, sus productos son pocos y se publican sobre todo como memorias de congresos. Las barreras personales que explican esta situación son la falta de formación y la motivación extrínseca. No obstante, prevalecen las relacionadas con el escaso compromiso institucional reflejado en poco tiempo real asignado para investigar; rotación de materias, deficiente apoyo administrativo, espacios inadecuados, deficiente acceso a bases de datos especializadas y la inexistencia de un sistema de mentores. Estos resultados tienen implicaciones para el desarrollo profesional de los investigadores de lenguas extranjeras de esta institución.

Palabras clave: producción, capacidad de investigación, lenguas extranjeras.

Abstract

This research had a twofold objective: First, to determine the hindrances with which faculty in the foreign languages field, at a public state university in the south east of Mexico, have to deal to conduct research, as well as their motivation to do research. Secondly, to determine the effects of both (hindrances and motivation) on faculty's productivity. Using a case study design, research papers published by the faculty between 2000 and 2011 were analyzed, and interviews were conducted. The results show that the productivity level is moderate, and the products with a better quality are done by professors holding a Ph D. degree. Although faculty who hold only a Master's degree claimed that research brings benefits to their teaching practice, their research products

are only a few and circulated mainly as conference reports. The personal difficulties that account for this situation are the lack of research training and of extrinsic motivation. Nevertheless, the prevailing ones are those related with the institution's support, which is reflected on very little time allotted to do research, teaching academic subjects variation; poor administrative support, inadequate facilities, poor access to specialized databases and the inexistence of a mentoring program. These results have effects on the faculty development to conduct research in the field of foreign languages in this institution.

Key words: research productivity; research capacity; foreign language.

INTRODUCCIÓN

En años recientes, la tendencia a involucrar a los profesores en la investigación ha sido una de las características principales de la política educativa en el contexto internacional (Borg, 2009), principalmente con el argumento de que investigar beneficia la práctica docente (Hargreaves, 2001). En México, la primera razón argüida es la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación a través de la formación de doctorado de los profesores universitarios (Secretaría de Educación Pública, 2006) dadas las deficiencias e insuficiencias históricas del sistema educativo nacional (Barrera y De Ibarrola, 2010). A raíz de la puesta en marcha por parte del Estado de políticas públicas orientadas a incrementar la calidad de las instituciones de educación superior, los académicos enfrentan retos que hacen que la naturaleza de su trabajo se vuelva cada vez más compleja, y propician su reconfiguración (Padilla, Jiménez y Ramírez, 2008).

La respuesta de las diversas disciplinas a las políticas mencionadas ha sido desigual. Existen campos como las ciencias duras que tienen una producción mayor, más consistente e internacional que otros (Secretaría de Educación Pública, 2006). En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras en particular, la evolución de este campo, predominantemente orientado a la docencia, ha sido lenta. Según Ramírez, Gilbón y Moreno se trata de un campo "heterogéneo, incipiente, de lento desarrollo y plagado de múltiples retos, problemas y obstáculos" (2010, p. 1).

Si bien la investigación, como nueva función añadida al quehacer de los profesores universitarios, ha generado un creciente interés en la comunidad de investigadores educativos (Grediaga, 2000 y 2012; Grediaga y López, 2011; Galaz-Fontes y Gil, 2008; Stromquist, 2009; Brennan, 2006; Bastidas, 2006; Chavoya, 2005; Rivas, 2004; García, Landesmann y Grediaga, 2003; Aréchiga y Larena, 2003; Gil, 2000), en el área específica de las lenguas extranjeras existen pocos trabajos que documenten la forma en que ésta responde a la nueva demanda y a los problemas que enfrenta.

Las escasas investigaciones encontradas se enfocan en las características de las publicaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras (Ramírez, 2007, 2011 y 2013); en las problemáticas enfrentadas por los cuerpos académicos (Murrieta et al., 2010; Hernández, Gómez y Murrieta, 2011); en las diferencias entre investigadores activos y no activos (Keränen, 2008); y en la cultura de la institución hacia la investigación y las concepciones de los profesores hacia esta misma actividad (Busseniers, Núñez & Rodríguez, 2010).

Los trabajos anteriores proporcionan datos relevantes para la comprensión del tema; sin embargo, ninguno de ellos ha relacionado las problemáticas que los profesores-investigadores de lenguas extranjeras enfrentan al hacer investigación y su repercusión en la productividad. Un trabajo de este tipo aporta datos empí-

ricos para tomar acciones fundadas que apoyen a los académicos para cumplir adecuadamente con esta nueva función y que exista un incremento en la cantidad y calidad de los trabajos de investigación. El objetivo de este estudio fue identificar los obstáculos y las motivaciones de los profesores-investigadores de lenguas extranjeras de una universidad estatal pública del sureste de México (en adelante UM) para realizar investigación y el efecto de esos retos y motivaciones en la producción de trabajos de investigación.

CONTEXTO

El sistema educativo superior mexicano se caracteriza actualmente por resaltar las políticas de evaluación y el pago al mérito, acompañados de programas para la obtención de posgrados. El llamado "Estado evaluador" (Mendoza, 2002) aplica políticas de control a las instituciones de educación superior a través de programas de diferenciación salarial basados en un tabulador de pago de estímulos extrasalarial, cuyo objetivo es fomentar el rendimiento y la productividad.

El programa encargado de organizar y conjuntar todas estas medidas de política educativa en la educación superior es el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), el cual promueve el ideal de académico integral definido como aquel que desarrolla simultáneamente y con calidad funciones de docencia, investigación, tutoría, gestión y extensión. El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es un subsistema de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) que premia la labor de investigación. Los académicos mexicanos se ven obligados a cumplir con los lineamientos del Promep y cada vez más presionados a obtener su membresía en el SNI. Investigar y contar con productos publicados es cada vez más un factor decisivo en la promoción, titularidad y obtención de estímulos económicos.

La UM forma parte del sistema público de educación superior mexicano; por ende, se encuentra sujeta a las políticas ya descritas. Una característica adicional es que esta universidad relativamente joven (veintidós años) contrata a todos sus profesores de tiempo completo con el nombramiento de profesor-investigador, aunque en algunos casos el académico contratado sólo haya publicado una (única) memoria en extenso, dado que el reglamento de personal académico así lo permite.

Desde 2001 se hicieron fallidos intentos institucionales por poner en funcionamiento los cuerpos académicos; no obstante, no fue sino hasta 2008 cuando los directivos ordenaron la reorganizaron de ellos. Esta vez, la medida se acompañó de la creación de dos programas para apoyar el desarrollo de dichos cuerpos: uno para financiar proyectos de investigación (que operó hasta 2012) y otro para fomentar la creación de redes de investigación (que funcionó de 2008 a 2010). También se integró una comisión para evaluar los avances de los cuerpos académicos y decidir si éstos eran aptos para evaluarse ante el Promep.

Además, se establecieron los lineamientos para la elaboración del plan anual de labores (PAL) de los profesores de tiempo completo (PTC), en los que se estipula el número de horas destinadas a cada una de las funciones integrales inherentes a su nombramiento. Se considera obligatorio dedicar al menos ocho horas a la investigación si el profesor cuenta con categoría de asociado, y dieciséis si se tiene la titularidad. La docencia se encuentra en un rango de entre ocho y dieciséis horas semanales según las necesidades del departamento de adscripción. Se asigna media hora de preparación de clases por cada hora frente a grupo, dos horas para gestión, dos para tutoría y dos para dirección de tesis. El tiempo dedicado a la

extensión, la actualización y la formación académica dependen de los programas que defina cada división académica.

CAPITAL CULTURAL Y HABITUS

En esta investigación se tomó como referente teórico el concepto de habitus de Bourdieu, asociado a su teoría de los campos y el concepto de capital cultural. Para este autor, el campo es un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital cultural eficiente en él (Gutiérrez, 1997). Aquí se analiza el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El capital cultural puede encontrarse en tres estados:

- El estado incorporado. En nuestro estudio éste correspondería al saber-hacer que el profesor-investigador ha acumulado a lo largo de su trayectoria académica y que le permite acceder y desenvolverse en su campo.
- El estado objetivado. Se refiere a todos los bienes culturales objetivos o materiales que pueden ser apropiados. La disposición de los integrantes del campo para consumirlos es muy valorada como medio de actualización y aumento del capital poseído.
- El estado institucionalizado. Se encuentra bajo la forma de títulos escolares, que confieren reconocimiento al capital cultural institucionalizado y otorga diferente tipo de reconocimiento según el prestigio de la institución que los emite (Bourdieu, 1987).

El habitus se refiere a esquemas mentales y prácticos resultado de la incorporación de visiones y divisiones sociales objetivas que configuran principios de diferencia y pertenencia a ciertos campos (Bourdieu y Wacquant, 1995). Éste dota al sujeto de las habilidades y los valores necesarios para integrarse a un grupo; proporciona la aptitud para moverse, actuar y orientarse en una posición o situación (Gutiérrez, 1997). El habitus es aprendizaje práctico adquirido a través de la socialización por medio de prácticas, visiones y valores del espacio social en que viven los sujetos. Al variar los habitus de un campo a otro la posibilidad de una mejor integración depende de la compatibilidad entre el habitus imperante en un campo con el que posee el sujeto.

El habitus se compone de cuatro dimensiones:

- Dimensión disposicional praxológica. Disposiciones y habilidades prácticas adquiridas dentro de una trayectoria producto de la interiorización de condiciones y esquemas mentales previos; también obtenidos de forma no intencional y que posibilitan el “saber hacer” dentro del campo (Bourdieu y Passeron, 1973).
- Dimensión disposicional afectiva. Está relacionada con los gustos y las aspiraciones de los sujetos; estas preferencias orientan sus intereses y prácticas.
- La dimensión económica. Se caracteriza por el manejo de los bienes simbólicos del capital, a través del interés y el sentido del juego dentro del campo. El interés se define como la propensión o creencia de que vale la pena lo que se juega en el campo (Bourdieu, 2003). Quienes nacieron en el campo tienen mayores elementos para sacarle partido,

mientras que los recién llegados tienen mayores dificultades para incorporarse (Bourdieu, 1999).

- La dimensión distributiva. Se refiere a la posición que ocupan los sujetos en el campo y les proporciona una percepción del lugar en que están colocados, las cosas que le son deseables y las características de este espacio (Pinto, 2002).
- La dimensión categorial. Se refiere a la escala de apreciaciones sobre una actividad, en este caso la investigación, y valores que poseen los sujetos.

LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN, LA PRODUCTIVIDAD Y LAS BARRERAS PARA INVESTIGAR

Los escasos estudios que existen en México sobre la investigación en lenguas extranjeras revelan que ésta es aún incipiente (Ramírez, Reyes y Cota, 2010) e insuficiente tanto en cantidad como en calidad (Matute et al., 1995). Hay pocos investigadores dentro del SNI y son aún menos los que publican en revistas internacionales de alto impacto y que son reconocidos nacional e internacionalmente.

Entre los factores que sobresalen como barreras para el desarrollo de la investigación, en general, se encuentran: la formación insuficiente, la falta de una cultura de la investigación institucional apropiada, actitudes negativas hacia la investigación y falta de tiempo (Busseniers, Núñez & Rodríguez, 2010). Hernández, Gómez y Murrieta (2011) identificaron otros factores, como desempeñar cargos administrativos (porque la función de administración es tan absorbente que no deja tiempo para la investigación) y el escaso acompañamiento por parte de investigadores con mayor trayectoria a los de menor experiencia. Keranen (2008) halló que la falta de experiencias tempranas de socialización en la investigación influye negativamente en la producción.

En el contexto internacional sobresalen los trabajos de Borg (2003, 2007a, 2007b, 2008 y 2009) y Bai y Hudson (2011). Sus hallazgos sobre las principales barreras para investigar pueden dividirse en cuatro tipos: actitudinales, conceptuales, de formación e institucionales. Bolhito (2006) agrega como barrera el desbalance en la profesión, pues los investigadores suelen tener condiciones más favorables que los docentes al ser la investigación considerada una actividad de alto nivel.

Respecto de la productividad, en México existen escasos trabajos (Ramírez, 2007 y 2013; Ramírez, Gilbón y Moreno, 2010; Ramírez, Reyes y Cota, 2010; Méndez, 2008) cuyo objetivo ha sido caracterizar de manera documental el tipo investigación, cantidad y calidad de los productos que se publican en el área de lenguas extranjeras. Los resultados globales indican una investigación incipiente y de moderada calidad que ha ido aumentando de manera paulatina con el paso de los años.

Hasta donde se conoce, en el contexto internacional existen pocos trabajos que analicen la productividad en el área de lenguas extranjeras (Bai, 2009; Bai & Hudson, 2011). Los resultados indican que ésta es baja debido a la falta de formación y a factores institucionales. La literatura más abundante se ubica en otras disciplinas (como la contaduría y la enfermería) en las que se han encontrado los siguientes resultados. En cuanto a las características personales relacionadas con la productividad, destacan la inteligencia, la percepción, la curiosidad, la ética en el trabajo, el estatus (asociado o titular), los años de experiencia, el género, la disciplina y el tiempo dedicado a la investigación (Chen et al., 2010). La motivación es otro aspecto personal. Se han encontrado factores extrínsecos, como la pro-

moción, e intrínsecos, como el gusto por el conocimiento (McKeachie, 1979). Los factores institucionales más recurrentes son: el estatus, el tiempo oficial destinado a la investigación, la duración del periodo de prueba para obtener la titularidad, la carga docente y el apoyo financiero (Buchheit, Collins & Collins, 2001; Chow & Harrison 1998; Tien, 2000).

MÉTODO

Para efectuar esta investigación se eligió el estudio de caso. Este diseño explora un sistema limitado (un caso) o múltiples sistemas limitados (casos) sobre el tiempo, a través de colección de datos detallados y en profundidad; además, involucra múltiples fuentes de información. Una característica de este diseño es que centra su atención en individuos concretos, un grupo, un programa completo, o una actividad (Creswell, 2007). En este estudio se analizó el caso colectivo (Stake, 1995 y 2005) de los profesores investigadores de lenguas extranjeras de la UM con la intención de mostrar distintas perspectivas, similitudes y diferencias sobre un mismo asunto.

Participantes

La UM cuenta en la actualidad con veintiséis profesores de lenguas extranjeras de tiempo completo (dieciocho mujeres y ocho hombres): siete tienen el grado de doctor, tres estudian un doctorado, una es candidata a doctora, catorce estudiaron una maestría y uno es pasante de maestría. Al momento de realizar el levantamiento de los datos, dos de los doctores habían sido recientemente contratados, por ese motivo no se incluyeron en este estudio. Así, se consideró la producción de veinticuatro profesores. En cuanto a las entrevistas, éstas se efectuaron a diez profesores (dos doctoras y ocho maestros). En principio, se tenía previsto entrevistar a todos los profesores, pero únicamente diez tuvieron disponibilidad de tiempo en el periodo en que se efectuó la investigación.

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron tres fuentes de evidencia:

- Entrevistas a diez profesores-investigadores de tiempo completo, con una guía semiestructurada de preguntas. El objetivo fue indagar las opiniones de los participantes respecto de las dificultades y motivaciones para realizar investigación y la influencia que ambos aspectos sobre su producción.
- Revisión de documentos. Se analizaron los reglamentos o lineamientos sobre la investigación de la UM para tener un contexto amplio acerca de la importancia de la investigación en la institución. También se revisaron los planes de estudio de las licenciaturas y maestrías cursadas por los participantes con el fin de conocer su formación previa en investigación. Revisión de las publicaciones de los profesores-investigadores de lenguas entre 2000 y 2011. Se eligió comenzar en el año 2000 porque fue entonces cuando iniciaron las primeras acciones encaminadas a generar investigación: la obtención de posgrados (cuatro profesores obtuvieron el grado de maestría; los demás contaban con licenciatura) y la edición de un anuario para fomentar la publicación. En un principio se pensó que analizar una década brindaría un panorama adecuado de la evolución de la investigación y de sus problemáticas; no obstante, ya en el proceso,

fue evidente que había más trabajos publicados recientemente, por lo que se consideró abarcar hasta 2011. Las publicaciones se rastrearon por medio de internet, en la biblioteca de la institución y en los informes sobre las publicaciones realizadas por la universidad en ese lapso. En algunos casos se solicitaron de modo directo a los autores.

Análisis de datos

Las publicaciones se clasificaron en las categorías: memoria en extenso, artículo, libro y capítulo de libro. Además, se identificó el idioma en el que estaban escritas las publicaciones, la editorial (la propia institución, nacional o internacional), el alcance de la revista (local, nacional o internacional); autoría o coautoría y año de publicación. Se utilizó estadística descriptiva para cuantificar la producción y relacionarla con sus autores. También se analizó si los textos seleccionados incluían las secciones típicas de un reporte de investigación (introducción, revisión de la literatura, marco teórico, método, resultados, discusión y conclusiones) y si existía coherencia lógica en cada una de las secciones mencionadas (Boaz & Ashby, 2003).

Por su parte, las entrevistas se analizaron abordando básicamente cuatro categorías: facilidades, dificultades y razones para investigar, así como la influencia de estos factores en la producción. Se consideraron las propuestas de Madison (2005) y Wolcott (2001) respecto de la estrategia de análisis para la obtención de datos: bosquejo de ideas; codificación de datos, reducción de códigos a temas; creación de familias y relación con el marco teórico. El ordenamiento y análisis de los datos obtenidos se efectuó mediante el programa Atlas.ti versión 7.

RESULTADOS

La producción

Uno de los objetivos de la investigación fue analizar las publicaciones producto de investigación generadas por los profesores de lenguas extranjeras (con nombramiento de profesor-investigador) de la UM entre 2000-2011. Se encontraron 93 trabajos elaborados por autores adscritos a la mencionada institución que se autorreconocían como de investigación. De éstos, sólo se incluyeron en este reporte 80, dado que 13 no eran reportes de investigación no obstante que se autoproclamaban como tales.

Los datos mostraron que 18% de los profesores no publicaron en ese periodo trabajos que puedan catalogarse como reportes de investigación, aunque todos ellos han publicado memorias en congresos referidas a experiencias docentes, proyectos a desarrollar o reflexiones sobre la traducción. Otro 18% de los profesores cuentan con más de cinco publicaciones de diversos tipos cada uno.

El tipo de producto que predomina son los capítulos de libro (47%), seguidos de memorias en congresos (35%), artículos en revistas (13%) y libros (5%). Todos los libros han sido publicados por la institución de adscripción de los autores en coedición con editoriales de alcance nacional. De las memorias, 59% fueron publicadas en el congreso que organiza el propio departamento. Respecto de los artículos, dos fueron publicados en una revista considerada importante en el área en el ámbito nacional; uno, en revista internacional; otro, en revista multidisciplinaria nacional; y uno, en revista local de la misma institución. En cuanto a los capítulos de libro, 52% fueron publicados en ediciones de la misma institución; 33%, en coediciones con editoriales internacionales; y 15%, en libros de editoriales nacionales ajenas a la universidad.

Puede decirse que casi todos (83%) los profesores con grado de doctor tienen una alta y diversificada producción. Destacan dos profesoras con grado de maestría que producen casi en el mismo nivel que aquellos con doctorado. Los doctores colaboran, principalmente, con otros doctores o con colegas con destacada labor en la investigación. Existen, no obstante, algunas contadas publicaciones en las que colaboran doctores con maestros cuya producción es incipiente.

Los trabajos, en su mayoría (70%), están escritos en español, seguido del inglés (30%). Los profesores que más publican son los que realizan más trabajo colectivo. Los profesores que no están incorporados a un cuerpo académico publican de manera individual. Esta actividad individual coincide con un menor número de publicaciones y el carácter endogámico de ellas.

El análisis de los trabajos publicados indica que parecen coexistir dos grupos bien diferenciados: el de los doctores (salvo una excepción), quienes producen más trabajos, mejor elaborados y de mayor complejidad; y el de los profesores con maestría sin mucha experiencia, quienes, en general, publican trabajos con debilidades teóricas y metodológicas (varios de ellos no incluidos en este artículo por esa razón). No obstante, parece comenzar a conformarse un tercer grupo, el de los maestros con experiencia en investigación o asociados a doctores que publican trabajos de un nivel que puede considerarse de buena calidad.

El análisis evidencia una relación directa entre el grado máximo de estudios, el nivel de producción y el número de horas dedicadas a la docencia. A mayor habilitación, más producción y menor docencia. En síntesis, puede decirse que la producción es moderada en cantidad y calidad. Estos resultados coinciden con los encontrados en China por Bai (2009) y Bai y Hudson (2011). De igual forma, con el de Chen et al. (2010) realizado en el área de contabilidad que, al igual que la enseñanza de lenguas, se caracteriza por su carácter eminentemente práctico.

BARRERAS PARA LA INVESTIGACIÓN Y PUBLICACIÓN

Otro de los objetivos de este trabajo fue determinar las barreras que los profesores enfrentan al investigar, así como sus motivaciones para desempeñar esta actividad. Para responder a lo anterior, se realizaron entrevistas en profundidad. A continuación se presentan los principales hallazgos.

Tiempo

Todos los profesores, incluidos aquellos con grado de doctor y membresía en el SNI, indicaron que la falta de tiempo es el principal obstáculo para la investigación y la publicación. Las funciones de gestión, tutoría y docencia consumen gran parte del tiempo laboral. Los participantes indicaron que una de las que más tiempo consume es la gestión y, paradójicamente, en el PAL sólo se le destinan dos horas. Para atenuar esta situación, los profesores con un buen nivel de producción utilizan su tiempo personal: "Si quieres investigar y publicar tienes que hacerlo en tu propio tiempo: en tus fines de semana, días festivos o vacaciones; si no, es imposible" (informante 1).

Por su parte, los profesores con bajo nivel de producción en general mencionaron no investigar o hacerlo sólo en la medida en que sus demás funciones lo permitan: "Pues hasta el momento no le he dedicado mucho tiempo por las ocupaciones que uno tiene en la universidad. Eso es lo que más nos está afectando ¿no?... dedicarte a escribir artículos... pues es muy poco el tiempo que te queda para

hacerlo. A veces hay que sacar otras cosas urgentes” (informante 6). Este hallazgo coincide completamente con los encontrados en el contexto nacional (Busseñers, Núñez & Rodríguez, 2010; Hernández, Gómez y Murrieta, 2011). Al parecer, la falta de tiempo es una barrera para la investigación tanto en el ámbito nacional como internacional, pues los trabajos de Buchheit, Collins y Collins (2001), Tien (2000) y Chow y Harrison (1998) así lo demuestran.

Formación

La gran mayoría de los profesores con maestría dijeron no contar con la formación suficiente para investigar por sí solos. Algunos de ellos han utilizado “estrategias de supervivencia”, como el autoaprendizaje, la consulta a otros colegas y guiarse de artículos ya publicados. Dos factores adicionales adversos son que las maestrías cursadas por todos los entrevistados fueron de tipo profesionalizante y que la institución no les ha proporcionado formación en investigación suficiente y específicamente relacionada con su disciplina:

Te decía que somos... noveles o nuevos en la investigación ¿no? Entonces sí necesitamos como que tener acceso a más trabajos ya hechos o poder tener la posibilidad de asistir a coloquios de investigación o a más formación de investigación para poder tener un poquito también más de producción. A veces se nos exige que produzcamos de la nada, entonces yo creo que sí tendríamos que tener primero un proceso de formación en la investigación para generar más posibilidades de producir más ¿no? o producir también con mayor calidad (informante 7).

La relativa juventud de los profesores de lenguas y la falta de habilitación doctoral también han sido encontrados en otros trabajos (Dai & Zhang, 2004; Zhou, 2005; Borg, 2009) como barreras para la investigación. La investigación es una actividad que demanda habilidades intelectuales y cognitivas (Kiley & Mullins, 2005) específicas que los informantes no han desarrollado por falta de formación y tiempo.

Definitividad

Otro aspecto mencionado por los entrevistados fue la falta de definitividad. En la UM, ésta es un estatus laboral que puede solicitarse después de tres años ininterrumpidos de labores. Implica la contratación permanente del profesor, aunque siempre como trabajador de confianza. La definitividad es requisito indispensable para disfrutar de una beca de posgrado; en los últimos años, su obtención se ha vuelto más difícil. “Yo me muero por estudiar un doctorado, pero no tengo definitividad. Mientras no la tenga, no puedo salir. Es algo que añoro, que sé que me hace falta” (informante 9).

Estos hallazgos son contrarios a los encontrados en otros países (Chen, Gupta & Hoshover, 2006; Hu & Gill, 2000), donde la obtención de la definitividad es un motivo extrínseco para producir mucho y con calidad, pero, al obtenerla, la producción baja. Aquí la obtención de la definitividad apenas posibilita al profesor para salir a formarse; es decir, se está muy lejos de la situación de los países desarrollados donde para ser admitido es necesario contar ya con un buen número de publicaciones. La UM admite profesores cuya producción puede ser sólo una memoria en extenso, pero, al mismo tiempo, no les ofrece la posibilidad de formarse.

De manera paradójica, sí exige una producción constante y de calidad.

Escaso acompañamiento

Otro aspecto que los profesores mencionaron como desfavorable fue el escaso acompañamiento por parte de profesores más experimentados: “Pues no, cada quien está en su onda... tal vez esto podría mejorar si hubiera mentores que te ayudaran a encontrar atajos” (informante 9). Sin embargo, parece que existen dos mundos diferenciados: el de los doctores asociados con doctores —aunque suceden algunas raras excepciones— y el de los maestros que colaboran con otros maestros: “Con los colegas que he trabajado están igual que yo. Los que tienen más experiencia no trabajan mucho con los que tienen menos; no porque no quieren, sino porque están en sus cosas. Viven en un mundo diferente al nuestro. Espero llegar ahí [risas]” (informante 9).

Hernández, Gómez y Murrieta (2011) encontraron esta misma situación. Es evidente la necesidad de instrumentar un programa institucional extensivo de formación que considere el acompañamiento como mecanismo para acelerar el aprendizaje de los investigadores noveles. Se ha demostrado que, en su gran mayoría, los investigadores exitosos han contado antes, durante y después de su formación doctoral con mentores que les han ayudado a buscar financiamiento y escribir artículos. Los investigadores necesitan la interacción con otros para, con base en sus opiniones y críticas, construir conocimiento y mejorar el campo (Bland & Schmitz, 1990).

Motivación extrínseca

La gran mayoría de los profesores con maestría expresa razones extrínsecas para investigar, principalmente ligadas al hecho de que, por reglamento, es necesario cumplir el PAL que estipula la cantidad de publicaciones que deben hacerse. El incumplimiento del PAL desemboca en un resultado “no favorable” que, si ocurre en forma consecutiva dos años, resulta en el despido del profesor:

Yo trato de estar al pendiente siempre de eso [del PAL] de ir palomeando todo [los requisitos] para que no haya problema porque he escuchado de compañeros que les dan el “no favorable” y pues me da temor de que me vaya a pasar eso; entonces hago caso de todo lo que me recomiendan e incluso trato de hacer siempre un poquito más (informante 10).

No obstante, una profesora con grado de maestría dijo haberle encontrado el gusto a la investigación a pesar de haberse iniciado en esta actividad por obligación. Al parecer está sucediendo en ella una favorable reconversión del hábitus (Bourdieu, 2003), es decir, está sumando la investigación a las actividades que considera parte de su quehacer profesional. En los profesores con doctorado parecen prevalecer las razones intrínsecas para realizar investigación (gusto, búsqueda del conocimiento, querer aprender más), como lo han reportado otros estudios (McKeachie, 1979; Brocato & Mavis, 2005). No obstante, también están presentes las extrínsecas (reconocimiento profesional, percepciones económicas) (Chen et al., 2010).

Escaso compromiso institucional

La mayoría de los profesores comentó que cuentan con espacios inadecuados

para investigar por ser éstos compartidos y pequeños. Los profesores se dijeron constantemente expuestos al ruido e interrupciones de colegas y estudiantes; por ende, no pueden concentrarse. “Estás escribiendo y de repente entra alguien o viene un estudiante y... simplemente te interrumpen ¿no? Y ahí ya no [puedes continuar], o llega un tutorado o “x” persona o te solicitan información o... y ya pues tienes que dejarlo” (informante 3).

Otros profesores expresaron que no disponen de material bibliográfico suficiente, ya que, para conseguirlo, tienen que pagar con dinero propio o hacer gestiones que a veces resultan engorrosas y dificultan la adquisición: “La mayoría de las veces ha sido así [la adquisición de bibliografía], ha sido muy poco; por ejemplo, cuando he tenido algún apoyo del Promep y si me sobró dinero aprovecho ¿no? pero este... generalmente ha sido [poner el dinero] de mi bolsita” (informante 1).

Algunos profesores mencionaron que si desean contar con asistentes, deben pagarles con su propio dinero. “Tengo el asistente porque le estoy pagando de mi dinero, pero no siempre puedo. Entonces son tres cosas: que yo no tengo tiempo suficiente [para investigar], me falta espacio físico para mis asistentes y recursos para pagarles” (informante 7).

Los pocos profesores que han obtenido financiamiento de instancias externas se quejan de la falta de definición en cuanto a quién debe desempeñar las actividades secretariales (cotizaciones, compra de materiales, comprobaciones de gastos,) inherentes a la administración del proyecto:

Parece como si te dijeran “tú querías financiamiento externo, entonces hazlo todo tú”. Yo varias veces he hecho los trámites que debería hacer una secretaria, pero como cuando lo pido no se apuran o hacen gestos como diciendo que no es su trabajo, pues termino haciéndolo yo. Debería ser claro si me van a apoyar o no y así yo saber a qué me atengo (informante 1).

La rotación de materias y los grupos numerosos también influyen negativamente en la productividad de los profesores. Por una parte, el cambiar de materias semestre tras semestre les demanda invertir un número alto de horas en preparación de clases. Por otra, los grupos numerosos implican también dedicar más horas a calificar tareas y exámenes. Además, a decir de los profesores, las clases de lengua son más demandantes que las teóricas, ya que exigen más atención y variedad en cuanto a las estrategias y materiales didácticos a utilizar para desarrollar las cuatro habilidades en el idioma extranjero:

Para la clase de inglés tengo que preparar mucho material; variarlo, llevar juegos, canciones, videos, hacerlo motivante para el alumno, pues. Tengo que pensar además en cómo voy a desarrollar cada una de las habilidades. Todo eso consume mucho tiempo. No es como una clase teórica donde puedes sólo seleccionar los artículos a leer y hacer actividades con ellos (informante 5).

Esta carencia de compromiso institucional reflejada en la escasez de recursos, fondos específicos y facilidades para la investigación se ha relacionado directamente con la baja productividad de las instituciones (Drew, 1985; Clark y Lewis, 1985; Fox y Milbourne, 1999, McGill & Settle, 2012). En el caso de la UM, se agrega la incompreensión

hacia el nivel de desarrollo y características disciplinarias específicas. En palabras del informante 9: “Nos miden a todos con la misma vara, como si todos fuéramos iguales”.

DISCUSIÓN

En el análisis de la producción, junto con las entrevistas, se encontró que el capital cultural de los profesores de lenguas extranjeras de la UM en cuanto a la investigación, en general, es bajo. Esto se manifiesta en la existencia de un bajo nivel en todos los tipos de capital que Bourdieu (2003) menciona. Respecto al capital incorporado, se observa que la mayoría de los agentes no saben moverse en el campo, desconocen sus valores y el saber hacer lo que se refleja en el predominio de las memorias en extenso como principal producto de investigación. Con relación al estado objetivado, se evidencia un deficiente acceso a libros y revistas actualizadas en el área. Lo anterior conspira en contra del aumento y actualización del capital poseído, pues es necesario mantenerse al día para conseguir un buen dominio de la línea de investigación que se desea desarrollar. Acerca del estado institucionalizado, pocos profesores cuentan con doctorado y son menos aun los que pertenecen al SNI. Pocos profesores trabajan en redes nacionales o internacionales en las que se relacionen con investigadores de alto prestigio.

Asimismo, los participantes en este estudio provienen de un habitus predominantemente docente: fueron formados para ser profesores. En los currículos de sus planes de estudio de licenciatura se encuentran muy pocas materias concernientes a la investigación. Las maestrías cursadas, en la gran mayoría de los casos, fueron de tipo profesionalizante, es decir, los sujetos tampoco tuvieron mucho contacto con la investigación. Se colige de ello que los esquemas mentales y prácticos, visiones y valores del espacio social en los que estos profesores se desarrollaron no tenían relación con la investigación, sino con la docencia.

El tránsito hacia el campo de la investigación es difícil y lento, pues la compatibilidad entre el habitus exigido y el del campo de origen es muy diferente, por lo que no existe (o es muy incipiente) el principio de pertenencia a la investigación (Bourdieu y Wacquant, 1995). La mayoría de los profesores aún no se encuentran dotados de las habilidades y los valores necesarios para integrarse al grupo (Gutiérrez, 1997) de los investigadores ni cuentan con la aptitud para moverse, actuar y orientarse en un contexto de investigación; el resultado es una baja producción publicada en medios de poca exigencia académica.

Las dimensiones del habitus son casi en su totalidad barreras a vencer. El análisis de la dimensión praxeológica (Bourdieu y Passeron, 1973) muestra que pocos profesores tienen las disposiciones y habilidades prácticas, adquiridas a lo largo de su trayectoria. Gran parte de ellos manifiesta tener serias dificultades para investigar.

En el caso de la dimensión disposicional afectiva, se encontró que la mayoría de los sujetos no coloca a la investigación como parte de sus gustos y aspiraciones intrínsecas y, por ende, ésta no orienta sus intereses y prácticas. Estos profesores, en general, no investigan, publican o participan en foros académicos como resultado de una disposición formada a lo largo de su trayectoria, sino como resultado de factores contextuales y por obligación.

En lo referente a la dimensión económica del habitus, si bien los informantes dicen creer que la investigación es una actividad importante para su desempeño profesional, éstos no manejan con suficiencia los bienes simbólicos del capital, porque no nacieron en el campo y, por tanto, no conocen las reglas implícitas; esto hace más

difícil su incorporación (Bourdieu, 1999). En esta investigación son pocos los académicos que parecen propensos a invertir en su formación, conformar redes y desarrollar actividades que contribuyan a su trayectoria. Son mayoría quienes no tuvieron la oportunidad de adquirir estas habilidades tempranamente y lo están haciendo al mismo tiempo que investigan. De ahí que desconozcan las reglas, y sus trayectorias en el campo de la investigación se encuentren rezagadas (Bourdieu, 1990).

Acerca de la dimensión distributiva del habitus, en general, los profesores se relacionan con aquellos dentro de su espacio cercano. En este caso, los doctores trabajan con doctores y el resultado es satisfactorio. Estos investigadores se sienten bien posicionados y continúan con una trayectoria ascendente (Pinto, 2002). Los maestros se asocian con maestros y, con frecuencia, el resultado no es adecuado dado que al revisar sus publicaciones se constató que éstas presentan deficiencias teóricas o metodológicas. Estos profesores tienden a conformarse con hacer pequeñas investigaciones y publicar trabajos de bajo nivel de complejidad y en memorias o revistas de baja calidad.

En el análisis de la dimensión categorial del habitus se encontró que los doctores consideran la investigación como una parte fundamental de su quehacer, y son propensos a dedicarle tiempo y esfuerzo por un compromiso académico que va más allá de lo laboral; esto resulta en un mayor número de productos y de buena calidad. Por el contrario, los maestros que no tienen interiorizado este habitus tienden a ver esta práctica como un anexo a su actividad, a dedicarle poco tiempo y a sentir hacia ella únicamente el compromiso que le impone su IAL.

En términos generales, en el caso que se aborda, es necesario un proceso de conversión del habitus, actividad que supone compromiso institucional, tiempo, apoyo de mentores y el ajuste en las formas de inculcación (Bourdieu y Passeron, 1973). Si la institución no proporciona el apoyo necesario, lo más probable es que la investigación se desarrolle muy lentamente y no tenga el impacto que las políticas nacionales desean. La actual situación puede fomentar conductas de supervivencia cuyos resultados serían muy negativos; tal es el caso de productos y actividades académicas de baja calidad, concepciones equivocadas de la investigación y, lo más grave, la socialización errónea de los estudiantes en prácticas “supuestamente de investigación”, pero alejadas de medianos estándares de calidad.

CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue determinar las barreras que enfrentan los profesores-investigadores de lenguas extranjeras de una universidad estatal pública del sureste de México a fin de investigar sus motivaciones para realizar dicha actividad y la influencia que tanto las barreras como las motivaciones tienen en su producción. Los resultados indicaron que el nivel de producción es moderado y que los productos de mayor calidad los reportan profesores con doctorado. A pesar de que aquellos con grado de maestría dijeron que la investigación beneficia la práctica docente, sus productos son pocos y se publican principalmente como memorias de congresos. Las barreras personales que explican esta situación son la falta de formación y la motivación extrínseca. No obstante, prevalecen las relacionadas con el escaso compromiso institucional reflejado en poco tiempo real para investigar, rotación de materias, deficiente apoyo administrativo, espacios inadecuados, deficiente acceso a bases de datos especializadas y la inexistencia de un sistema de acompañamiento.

La investigación, al menos en teoría, parece deseable. Durante largos años, el área de lenguas extranjeras ha jugado primordialmente el papel de consumidora de teorías, técnicas y estrategias elaboradas y probadas en contextos muy diferentes del mexicano. Es necesario, entonces, generar conocimiento científico nacional que atienda las características particulares de la enseñanza de lenguas en México. Sin embargo, lo anterior no será posible si no se proporciona a los profesores-investigadores las condiciones necesarias para su desarrollo.

Las instituciones y los departamentos de lenguas tienen la responsabilidad de crear un ambiente favorecedor que promueva el cambio de hábitos y el incremento de capital cultural para que los profesores puedan producir más y mejor. Los profesores necesitan también reconocer que la investigación es una actividad importante que vale la pena llevar a cabo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aréchiga, H. y Llarena, R. (2003). *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México*. Documento para IE-SALC-UNESCO. México: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, AC.
- Bai, L. (2009). Enhancing Chinese TEFL academics' research performance: necessity and urgency. En *Memories of 2nd International Conference of Teaching and Learning: Achieving Educational Excellence through Student Centred Approach, INTI University College, Kuching, Malaysia*. Recuperado de http://eprints.qut.edu.au/41732/1/Li_Bai_Thesis.pdf
- Bai, L. & Hudson, P. (2011). Understanding Chinese TEFL academics' capacity for research. *Journal of Further and Higher Education*, 35 (3), 391-407.
- Barrera, M. y De Ibarrola, M. (Coords.) (2010). *La formación de investigadores y profesionales de alto nivel en educación en México. Conclusiones y recomendaciones*. México: SEP/UADY/Cinvestav/Red de Posgrados en Educación/REDMIIE/ANEFEP. Recuperado de www.reunioninternacional.com/documentos/descarga.php?f=4
- Bastidas, J. (2006). *Estructura social y educación. Evaluación y sociopolítica de los cambios educativos*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Bland, C. & Schmitz, C. (1990). An overview of research on faculty and institutional vitality. En Schusler, J. et al. (Eds.). *Enhancing Faculty Careers Strategies for Development and Renewal*. San Francisco: Jossey Bass.
- Boaz, A. & Ashby, D. (2003). *Fit for purpose? Assessing research quality for evidence based policy and practice*. Londres: ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice.
- Bolitho, R. (2006). Teaching, Teacher Training and Applied Linguistics. *The Teacher Trainer*, 2 (3), 1-5. Recuperado de http://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/back_articles/Teaching_Teacher_Training_and_applied.pdf
- Borg, S. (2009). *English Language Teachers' Conceptions of Research*. *Applied Linguistics*, 30 (3), 355-388.
- _____. (2008). *English Language Teachers' Beliefs about Research: Perspectives from The Netherlands*. *Levende Talen [Journal of the Dutch Association of Modern Language Teachers]*, 9 (3), 3-13.
- _____. (2007a). English language teachers' views of research: some insights from Switzerland. *ETAS Newsletter*, 24 (2), 15-18.
- _____. (2007b). Research engagement in English language teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 731-47.

- _____. (2003). Research education' as an objective for teacher learning. En Beaven, B. & Borg, S. (Eds.). *The Role of Research in Teacher Education* (pp. 41-48). Whits-table, Kent: IATEFL.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (1999). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- _____. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2 (5), 11-17.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Nueva Labor.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Mé-xico: Grijalbo.
- Brennan, J. (2006). The changing academic profession: The driving forces. En Arimoto, A. (Ed.). *Reports of the changing academic profession project work shop on Quality, Relevance, and Governance in the Changing Academia: International Pers-pectives* (Publication Series 20, 37-44). Hiroshima: Hiroshima University- Research Institute for Higher Education.
- Brocato, J. & Mavis, B. (2005). The Research Productivity of Faculty in Family Medicine Departments at US Medical Schools: A National Study. *Academic Medicine*, 80 (3), 244-252.
- Buchheit, S., Collins, A. & Collins, D. (2001). Intra-Institutional Factors that Influence Accounting Research Productivity. *The Journal of Applied Business Research*, 17, (2), 17-31.
- Busseñiers, P., Núñez, P. & Rodríguez, V. (2010). Teachers and Research at the School of Languages, Universidad Veracruzana. En Busseñiers, P., Hernández, M. y Mu-rrieta, B. (Coords.). *Variaciones sobre un mismo tema: la investigación sobre len-guas extranjeras* (pp. 100-112). México: Universidad Veracruzana.
- Chavoya, M. (2005). *El impulso a la investigación en universidades mexicanas*. Univer-sidad de Guadalajara, Recuperado de http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20B/mesa-b_2.pdf
- Chen, Gupta & Hoshover (2006). Factors That Motivate Business Faculty to Conduct Research: An Expectancy Theory Analysis. *Journal of Education for Business*, 81(4), 179-189. DOI:10.3200/JOEB.81.4.179-189.
- Chen, Y. et al. (2010). Research Productivity of Accounting Faculty, an exploratory stu-dy. *Journal of Business Education*, 3 (2), 101-115.
- Chow, C. & Harrison, P. (1998). Factors contributing to success in research and publi-cations: Insights of "influential" accountingauthors. *Journal of Accounting Educa-tion*, 16(3/4), 463-472.
- Clark, S. & Lewis, D. (1985). *Faculty vitality and institutional productivity. Critical pers-pectives for higher education*. Nueva York: Teacher College Press.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research design; choosing among five ap-proaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Dai, M. & Zhang, X. (2004). An investigation of English teacher qualities in collegesand universities. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 27 (2), 42-6.
- Drew, D. (1985). *Straightening academic science*. Nueva York: Praeger.
- Fox, K. & Milbourne, R. (1999). What Determines Research Output of Academic Eco-nomists? *The Economic Record*, 75 (230), 256-267.
- Galaz-Fontes, J. y Gil, M. (2008). La profesión académica en México: un oficio en pro-ceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2),

- 1-31. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/237>
- García, S., Landesmann, M. y Grediaga, R. (2003). Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento, 1993-2002. En Ducoing, P. (Ed.). *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 113-268). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gil, M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de la Educación Superior*, 113, 1-19.
- Grediaga, K. (Coord.) (2012). *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- _____. (2003). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- _____. (2000). La profesión académica en México: mecanismos de evaluación, renovación y proceso de consolidación. En Cazés, M., Ibarra, C. y Porter, G. (Coords.). *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diferencia?*, tomo III. *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir*. México: CIICH-UNAM.
- Grediaga, M. y López, M. (2011). Tradiciones disciplinarias, mecanismos de evaluación y recompensas institucionales y sus efectos en los resultados de los académicos. En *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>
- Gutiérrez, A. (1997). *Bourdieu y las prácticas sociales*. Córdoba, Argentina: Universidad de Córdoba.
- Hargreaves, A. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, E., Gómez, L. y Murrieta, G. (2011). Investigación en el área de lenguas en la Universidad de Quintana Roo: logros, retos y expectativas. En Reyes, M. (Coord.). *20 años de lenguas extranjeras en la Universidad de Quintana Roo* (19-42). México: UQRoo-Planea.
- Hu, Q. & Gill, T. (2000). IS faculty research productivity: Influential factors and implications. *Information Resources Management Journal*, 13(2), 15-25.
- Keranen, N. (2008). *A multi-theoretical mixed methods approach to investigating research engagement by university ELT staff*. Tesis doctoral. Universidad de Lancaster, Reino Unido.
- Kiley, M. & Mullins, G. (2005). Supervisors' Conceptions of Research: What are they? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (3), 245-262.
- Madison, D. (2005). *Critical ethnography: Methods, ethics and performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Matute, E. et al. (1995). Procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (en Matute et al. Español como primera lengua, lectoescritura y lenguas extranjeras). En Waldegg, G. (Coord.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, vol. 1. *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa* (pp. 298-317). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- McGill, M. & Settle, A. (2012). Identifying Effects of Institutional Resources and Support on Computing Faculty Research Productivity, Tenure, and Promotion. *Internationa*

- tional Journal of Doctoral Studies*, 7, 168-198.
- McKeachie, W. (1979). Perspective from psychology: Financial incentives are ineffective for faculty. En Lewis, D. & Becker, W. (Eds.). *Academic rewards in higher education*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Méndez, A. (2008). *Paradigmas en la enseñanza de lenguas*. México: UNICAH.
- Mendoza, J. (2002). *Transición en la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- Murrieta, G. et al. (2010). Cuerpos académicos en lenguas extranjeras: una primera aproximación. En Ramírez, J. (Coord.). *Las investigaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras en México, una segunda mirada* (pp. 315-331). México: UNISON/UAEM/UAEH/CENGAGE Learning.
- Padilla, L., Jiménez, L. y Ramírez, M. (2008). La satisfacción con el trabajo académico. Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), 843-865.
- Pinto, L. (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. México: Siglo XXI.
- Ramírez, J. (Coord.) (2013). *Una década de búsqueda: las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (2000-2011)*. México: Pearson/UNISON/UNAM/UCOL.
- ____ (Coord.) (2011). *Las investigaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras en México, una segunda mirada*. México, UNISON- UAEM, UAEH- CENGAGE Learning.
- ____ (Coord.) (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: Plaza y Valdés/UNISON/ UABC/UNACH/ UQROO/UAT/UCOL/UDAL.
- Ramírez, J., Gilbón, D. y Moreno, E. (2010). Las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en México: ¿dónde estamos y qué nos falta por recorrer? *Imaginales, Revista de Investigación Social* (8), 33-39. Recuperado de <http://www.imaginales.uson.mx/wp-content/uploads/las-investigaciones-sobre-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras-en-mexico.pdf>
- Ramírez, J., Reyes, M. y Cota, S. (2010). Rasgos, agentes, condiciones e impacto de la investigación educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras en México. En Ramírez, J. *Las investigaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras en México, una segunda mirada* (pp. 249-283). México: UNISON/UAEM/UAEH/CENGAGE Learning.
- Rivas, L. (2004). La formación de investigadores en México. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 25 (2), 89-113.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- ____ (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stromquist, N. (2009) *La profesión académica en la globalización*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Tien, F. (2000). To what degree does the desire for promotion motivate faculty to perform research? *Research in Higher Education*, 41(6), 723-752.
- Wolcott, H. (2001). *Writing up qualitative research*. Thousand Oaks: CA, Sage.
- Zhou, Y. (2005). Needs analysis of EFL teacher development in Chinese universities. *Foreign Language Teaching and Research*, 37 (3), 206-10.