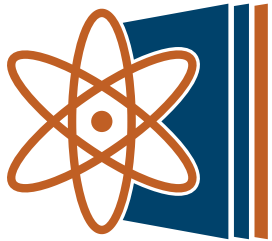


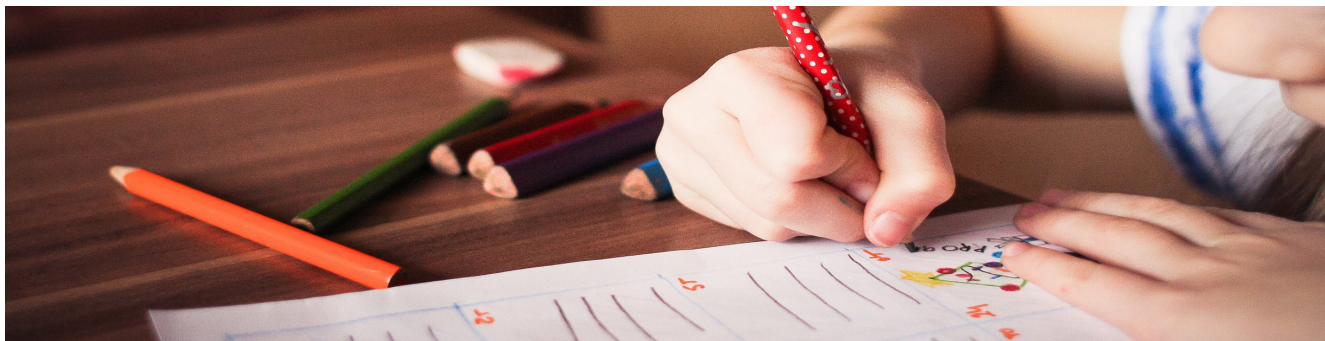
VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD



Revista científica disciplinaria: educación y tecnología

educiencia

Vol. 3
Núm. 1



Tomado de: <https://pixabay.com/es/ni%C3%B1o-jugar-estudio-color-aprender-865116/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Professional motivation and satisfaction of Mexican elementary school EFL teachers in a context of reform: A phenomenological study

La motivación y la satisfacción profesional de los profesores de inglés en la educación primaria mexicana: Un estudio fenomenológico

Ruth Roux¹

ABSTRACT

This qualitative study used phenomenological methodology to examine the self-reported levels of teaching motivation and professional satisfaction of five teachers of the National English Program for elementary schools in Mexico. The EFL teachers worked for urban and rural schools, had different levels of English proficiency and variable number of years of experience. Data came from a series of interviews held during a period of six months. Data analysis captured four themes related to motivation: English teaching, students, schools and colleagues. Three themes associated with professional satisfaction were also identified: working conditions, the status of the profession, and professional development opportunities. Results indicated that although teachers had good collegial relationships, they found their profession as stressful and demotivating in terms of school facilities, lack of appropriate materials to support the curriculum, wages and job security. Their dissatisfaction came from teaching in multiple schools, as well as from the lack of local affordable and meaningful development opportunities.

Keywords: teacher motivation, teacher satisfaction, EFL teachers, language policy, basic education.

RESUMEN

Este estudio cualitativo empleó metodología fenomenológica para examinar los niveles auto-reportados de motivación para la enseñanza y satisfac-

ción profesional de cinco docentes del Programa Nacional de Inglés para escuelas primarias en México. Las docentes de inglés como lengua extranjera trabajaban en escuelas rurales y urbanas, tenían diferentes niveles de dominio del inglés y número variable de años de experiencia. De los datos emergieron cuatro temas relacionados con la motivación: la docencia del inglés, los estudiantes, las escuelas y los colegas. También se identificaron tres temas asociados con la satisfacción profesional: las condiciones laborales, el estatus de la profesión y las oportunidades de desarrollo profesional. Los resultados indicaron que aun cuando las docentes tenían buenas relaciones con sus colegas, percibían su profesión como estresante y desmotivante en lo relacionado a la infraestructura escolar, la falta de materiales de enseñanza apropiadas para la puesta en práctica del currículo, los sueldos y la seguridad laboral. Su insatisfacción profesional fue atribuida a la enseñanza en múltiples escuelas y la falta de oportunidades locales, asequibles y significativas de desarrollo profesional.

Palabras clave: motivación del docente, satisfacción del docente, profesores de inglés como segunda lengua, reforma educativa, educación básica.

Fecha de recepción: 05 de octubre de 2018 / **Fecha de aceptación:** de 19 octubre de 2018 / **Autor para correspondencia:** rroux@uat.edu.mx/Universidad Autónoma de Tamaulipas, Centro de Excelencia / **Dirección:** Centro Universitario Victoria, "Lic. Adolfo López Mateos", Ciudad Victoria Tamaulipas, México, C.P. 87149¹.

INTRODUCTION

In 2018, the Mexican Government, through the Secretariat of Public Education, launched the National English Strategy, formulated by Cambridge Assessment. Its aim is to transform Mexico into a bilingual country in twenty years' time (SEP, 2017). All Mexican EFL teachers will be required to demonstrate their professional preparation not only to teach English as a second language, but also, to use English as a medium to teach content courses, from preschool to higher education. One of the biggest challenges for the successful implementation of the English language education policy has to do with the motivation of teachers to develop professionally and to achieve the desired learning results in students. Research has shown that teachers experience reforms as overload, complexity and tension (Bell & Stevenson, 2006; Lingham, Lingham & Sharma, 2017), which may affect their motivation. Another challenge is the strong emphasis of reforms on teacher evaluation. Teacher evaluation increases stress and decreases satisfaction (Ford, Clark, Fazio-Brunson & Schween, 2017; Jiang, Spörte & Lupescu, 2015).

This article presents a phenomenological study aimed at examining the self-reported levels of motivation and satisfaction of five elementary school EFL teachers. The research questions were: (1) How motivated are teachers of the National English Language Program? (2) How satisfied are teachers as EFL professionals? The following sections will provide an overview of the English language education policy since 2009; the concepts and research findings related to teacher motivation and satisfaction; the characteristics and results of a qualitative study; and the implications of the study for professional development and policy implementation.

The National English Strategy

The Mexican educational system has been slowly incorporating English language learning into the curriculum for almost 90 years. In 1925, English became part of the newly established secondary education. At that time,

English was taught to elementary school students only in private schools. In 1992, Mexico decentralized its education system and the 31 states were given autonomy over their education subsystems, which resulted in the inclusion of English in public elementary education in some states. In the state in which this study took place, English was gradually incorporated into elementary education since 1999. Although education was decentralized, the Secretariat of Public Education continued establishing norms and regulations and in 2009 implemented a policy for all states to develop English language competencies in preschool, elementary and secondary education under the title of National English Program for Basic Education (NEPBE). The aim of the NEPBE was to develop the necessary multilingual and multicultural competencies "to successfully face the communicative challenges of a globalized world, to build a broader vision of the linguistic and cultural diversity of the world, and thus, to respect their own and other cultures" (SEP, 2011).

While previous programs had a communicative, functional approach to language, the NEPBE started to promote a sociocultural and linguistic approach. Rather than reflecting on language and analyzing grammar, students are required to develop learning products through being, knowing and doing with English. The program was designed with the advice of the Center for the Teaching of Languages of the Faculty of Higher Studies Acatlán, at the National Autonomous University of Mexico (UNAM). The NEPBE started off with serious difficulties and some studies attributed its failure, among other things, to the lack of the necessary academic preparation of teachers (Alcántar-Díaz, Navarro-Téllez & Moreno-Villalbazo, 2014; Romero, Irigoyen & Grijalva, 2012; Sayer, Mercáu & López, 2013).

In an attempt to better regulate and organize the NEPBE, in 2015 the Office of Curriculum Development at SEP changed the name to National English Program or PRONI, an acronym for *Programa Nacional de Inglés* (DOF: 29/12/2017; Mejía-Bricaire, 2017). PRONI was

formulated with the objective of strengthening the learning and teaching of English as a second language in public education from preschool to sixth grade. To achieve the objective, the program devised the following actions: establishing technical and pedagogical conditions; supporting local education authorities with the production and distribution of educational materials; providing international certifications in English competence and teaching methodology for teachers; and promoting international certifications for students.

The National English Program is mandatory in rural and urban schools, throughout the basic education system, from third grade of preschool to third year of secondary school (ten years). However, the number of hours of English is different depending on the type of school. Locally, the program coordination refers to this difference as “dosage”. Students in morning and afternoon part-time schools take 150 minutes of English classes per week. Students in extended schools take three 60-minute sessions of English per week (180 minutes). Students in full-time school programs take English in five 60-minute sessions from Monday to Friday (300 minutes). To compensate 453 rural and difficult-to-access schools in the state, students in those schools are grouped from grades 1st to 3rd and from 4th to 6th, to take an additional “dose” of two hours and 30 minutes per week.

This English language education program is part of the neoliberal policies prevailing in public education worldwide (Harvey, 2005). Embraced by all political views, these policies protect the interests of large private corporations. Among the characteristics of neoliberal reforms are: a high reliance on student testing and teacher evaluations systems; an intensification of work and a widening scope of teacher responsibilities; a scripted “what works” conception of teaching that diminishes professional judgement; an educational environment that reduces collaboration and forces competition; a commercialization of teaching through an education industry; and a separation between the con-

ception and the execution of teaching tasks (Holborow, 2012; Ross & Gibson, 2006). Neoliberal or market-based educational reforms not only shape public education; they also determine teachers’ understanding of themselves as professionals (Anderson & Cohen, 2015). In such a context, it becomes relevant to inquire into EFL teachers’ motivation to teach and satisfaction with teaching conditions.

Teacher motivation: Concept and findings

Teacher motivation refers to the reasons, which emerge from an individuals’ intrinsic values, to become a teacher and to continue in the teaching profession. The intensity of teacher motivation is indicated by the effort expended on teaching, influenced by contextual factors (Han & Yin, 2016). Teacher motivation has also been conceptualized as self-determination (Roth, Asor, Kanat-Maymon & Kaplan (2007), enthusiasm (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert & Pekrun 2011), passion for teaching (Carbonneau, Vallet, Fernet & Guay 2008), and self-efficacy (Holzberger, Philipp & Kunter 2013). Teacher motivation is an important issue for researchers and education policy makers because it affects what teachers do and what students learn.

Research has explored the various intrinsic factors that influence the motivation of individuals to become language teachers. Some enter the profession because in their previous language learning experiences they used their aptitudes and produced rewarding achievements (Hayes, 2008). Others observed that their teachers enjoyed teaching and this made them think that they would also enjoy it (Warford & Reeves, 2003). Still others feel the need to contribute to society by sharing the language skills they possess (Koran, 2015), or they simply like English language strongly (Wong, Tango & Cheng, 2014). Extrinsic factors such as prestige (Erten, 2014), material benefits and job stability (Gao & Xu, 2014; Koran, 2015), and the pressure of family members or other significant figures to join the profession (Kim & Kim, 2015), also influence language teachers’ career decisions.

Once they become language teachers, their motivation comes from their ongoing experiences and contextual factors. Language teachers appear to be more motivated when they find the proper conditions to use the teaching methods and learning materials they prefer (Kumazawa, 2013), and when they have autonomy to make classroom decisions (Hettiarachchi, 2013; Tsutsumi, 2014). They can also be positively motivated when their abilities and efforts are recognized by students' parents (Yuan & Zhang, 2017), and when their profession is valued by students, parents and the wider community (Hettiarachchi, 2013). Certainly, good wages, job security and pension plans motivate language teachers to remain in their jobs (Gao & Xu, 2014). Motivated teachers are generally more supportive of progressive educational reforms and programs because they permanently improve their practice and make efforts to implement innovations (Sahakyan, Lamb & Chambers, 2018).

Some contextual conditions have a negative impact on the motivation of language teachers. Relationships with unsupportive, uninterested and unqualified colleagues have shown to demotivate teachers (Erkaya, 2013; Hettiarachchi, 2013). Oppressive school cultures (Khani & Mirzaee, 2015) or exaggerated amounts of paperwork and extra classroom responsibilities are also demotivating factors (Kim, Kim & Zhang, 2014; Kumazawa, 2013; Ruohotie-Lyhty, 2013). Continuous curriculum changes and lack of materials that support curriculum implementation have been found to demotivate EFL teachers as well (Habibi, Sofwan & Mukminin, 2016).

Despite the recognized importance of motivation, teachers, are among the most motivationally challenged professionals in all countries (Bennell & Akyeampong, 2007). Studies on teacher motivation in developing countries indicate decreasing levels of motivation resulting in lower quality of education due to heavy workloads, large class sizes, multiple teaching shifts and grade levels, low and irregular payments, lack of social respect

for teachers, few or no opportunities for professional development, poor management, unclear and constantly changing policies, no opportunities to participate in management and policy making, and lack of or poor teaching materials and facilities (Iliya & Ifeoma, 2015).

Teacher satisfaction: Concept and findings

Satisfaction is a teachers' appraisal of the extent to which the work environment fulfills his or her needs or requirements. Evans (2001: 294) defines satisfaction as "a state of mind encompassing all those feelings determined by the extent to which the individual perceives her/his job-related needs being met". High levels of teacher satisfaction have been found to positively influence the quality of teaching as well as students' self-esteem and performance. Dissatisfaction, on the other hand, is a negative feeling toward a job, related to disadvantageous outcomes (Afshar & Dootsi, 2016).

Teacher motivation and job satisfaction are different but linked constructs since one influences the other. To distinguish them, one may think of motivation as an innate stimulus or drive that inspires teachers to act in particular contexts, while satisfaction is the result of an action in a specific context. Research has found that teacher satisfaction is influenced by diverse factors intrinsic to teaching, operating at school level, and operating at the wider system level (Dinham & Scott, 1998, 2000; Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Factors intrinsic to teaching associated with teacher satisfaction include: working with and for young people, taking intellectual challenges, working with autonomy and independence, and having opportunities to try new ideas (Karavas, 2010). Factors at the school level related to teacher satisfaction are: school climate (Aldridge & Fraser, 2016), positive school relationships (Veldman, Van-Tartwijk, Brekelmans & Wubbels, 2013), and positive leadership (Ghavifekr & Pillali, 2016). Factors that impact teacher satisfaction coming

from the educational system, the wider social context and the government are: community's opinion of teachers, the image of teachers portrayed in the media, the level of support by the system to implement curriculum changes (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

In general, context seems to be the most powerful predictor of overall teacher satisfaction (Dinham & Scott, 1998, 2000). Teachers with the strongest motivation, desires and expectations, are least happy with their teaching jobs when the environment does not facilitate satisfaction of their needs.

The more difficult and demanding the system, the more dissatisfied teachers become. Overemphasis on standards and evaluation, lack of participation in decision-making, lack of essential instructional resources, lack of administrative support, and lack of trust in professional expertise of teachers seem to increase the degree of teacher dissatisfaction (Ford, et al., 2017; Hewitt, 2015; Holloway & Bass, 2017; Ingersoll, Merrill & May, 2016; Jiang, Sporte & Luppesu, 2015).

Educational policies are part of the teaching context and therefore, may determine teachers' motivation, demotivation, satisfaction or dissatisfaction. Very few studies, however, study the impact of educational policies on teachers' motivation and satisfaction.

The studies on teacher motivation and satisfaction reviewed above were invariably quantitative in nature. To acquire a deeper understanding, this study resorted to qualitative inquiry and examined EFL teachers' motivation to teach under the federal English language program and satisfaction with their working conditions.

METHODOLOGY

This study adopted a phenomenological approach. The primary objective of a phenomenological study is to understand how a phenomenon appears to a particular group of persons,

based on their personal views and experience (Creswell, 2013). This epistemological perspective assumes that human experience is complex, has meaning, and is grounded in the world (Mason, 2002). Phenomenological researchers are more interested in describing a phenomenon from the way people experience it, than from some theoretical standpoint. To focus solely on the experiences of the participants, researchers bracket themselves out of the study by identifying and setting aside personal experiences with the phenomena under study.

The first elementary school EFL teacher contacted was a master's degree student of the researcher. Then, snowball sampling was used (Patton, 2002). Sampling ceased when saturation was reached in the first round of interviews (Saunders, et al., 2018). Both urban and rural schools were represented in the sample. Following the systematic procedure proposed by Creswell (2013) for conducting phenomenological research, three in-depth face-to-face interviews were conducted with five teachers. Three newspaper articles related to EFL teachers' labor conditions were also analyzed. Interviews were semi structured, focused on eliciting the participants' teaching motivation and satisfaction, and on their views about the English language education program.

The researcher sent by email the interview protocol to the participants two days in advance and asked them to write notes to serve as cues during the interviews. Protocols included a description of the purpose of the research, the process to be followed by the researcher, confidentiality and consent issues, five interview questions, follow up probes to help participants expand on their answers and a final thank you statement. The interview questions were pilottested before the study with a small group of EFL teachers who were taking a master's degree program.

Considering that interview sites provide material space for enactment and constitution of power relations (Elwood & Martin, 2000), par-

ticipants were given two locations to choose for the interviews to take place: a classroom in a teachers' college and a local restaurant. EFL teachers generally do not have a classroom that they can count on because they work for short periods of time in the classrooms where students take the elementary education curriculum. The teachers' college was located out of the city limits and this might have discouraged teachers to select it as a place for the interviews. All participants selected the restaurant.

During the interviews, the researcher engaged in dialogue with teachers to gather information, review information for clarity and intent, and check for accuracy of interpretation. Interviews were recorded with authorization of informants. Interviews lasted one hour and a half, on average, and they were held in a time period of six months.

After finishing each interview, recordings were transcribed, statements were coded and categories were established. Following Creswell (2013), data analysis moved from reducing the information to significant statements or quotes (horizontalization), to combining the statements into themes (clusters of meaning). The significant statements and themes were used to write a description of the participants' views and experiences (textural description).

RESULTS

Participants were all female, basic education EFL teachers, with ages that ranged from 24 to 38 years. They had from three to eight years of teaching experience. They had BA degrees in applied linguistics, international relations, administration, and tourism. Two of them were studying a master's degree in Educational Research. As to their English proficiency, their self-reported levels were as follows: one had A1, two had A2, one had B2 and one had C1, according to the Common European Framework for Languages. Two teachers had taken module one of the Teaching Knowledge Test; the other three did not have a teaching certification. They were concurrently wor-

king in different schools with children of different grades.

How motivated are elementary EFL teachers?

All teachers were asked to describe the types of situations that motivated them and those that demotivated them of the teaching profession. Their responses revolved around the following themes: teaching, students, schools, colleagues, and the curriculum.

Teaching. Two of the teachers expressed that they had always wanted to be teachers because they were inspired by their own teachers and family members who were teachers. The other three somehow found themselves being teachers and said they enjoyed the profession. In general, teachers felt called to teach and took pride in watching students learn English. Only one of them revealed that after two years of teaching, she was looking for some other job and was "in transit" in the profession.

All teachers referred to teaching as a stressful profession. They acknowledged feeling anxious about workload, teacher examination demands, lack of knowledge on aspects of ELT, dealing with unmotivated students, and feeling undervalued as English teachers. One of the teachers expressed: "Sometimes I feel so bad, I can hardly show up to school. I give my students something to work on their own, while I catch up with paper work in class". Another one stated: "I feel so tired after work, that I cannot go back to it at home. I tend to block-out everything that has to do with teaching once I finish school, everyday".

One of the useful, however difficult issues teachers worried about was taking English proficiency and English teaching methods examinations that are constantly due. Teacher evaluation seemed an eternal burden that keeps them enslaved. One of the teachers expressed: "I had the IELTS, but it was due last June, I have to book myself to take it again. My TOEFL-IBT was due last year. I took the Oxford online placement test and I

got a C2 and then the TOEIC and also got C2. I took the test for module 1, band 4 of the TKT and I am taking a course to take modules 2, 3, and 4 to take the test in November”.

Teachers perceived that with time, ELT was losing prestige. It seems that they valued their profession and felt helpless against the attacks by some sectors of society. One of the teachers resented the fact that teachers were blamed for the poor abilities of students to speak English and were criticized on the grounds of their supposedly low level of English proficiency. She mentioned a local newspaper had published that 60 % of English language teachers in public and private schools lacked the necessary academic skills, affecting students’ learning (Hernández, 2018). It was the comment of the coordinator of a bilingual education program at a pedagogical university who was announcing the opening of courses. The teacher expressed her disappointment by the way a person, who most probably did not speak English, discredited English teachers in an attempt to sell his program.

Students. Students were perceived by teachers either as a source of enthusiasm, or as a cause of emotional tension. A motivated teacher declared: “It is so beautiful when students make you feel that planning and preparing materials is worthwhile. Nothing is more rewarding than watching my students enjoy my class”. Contrastingly, another teacher affirmed: “There is a group of kids in one of my classes who hate English. I cannot force them to learn. That I cannot do. They will never learn it and I am aware they probably will not need it anyway. I wish English was not mandatory for all children”.

Schools. Some schools demotivated teachers because their facilities were inadequate. One of the teachers complained: “One of the schools I go to is incredibly poor. I feel so depressed. Kids are so kind, it would be super to have computers and Internet.

Classes would be much more fun”. Another comment related to school deficiencies was: “It’s hard to keep the class going in the middle of September, when is so hot and students are sweaty and annoyed. No air conditioning and no water. We have to take our own water to school, and it gets hot too!” Others talked about their experiences in schools located in problematic neighborhoods of the city. Teachers said they felt demotivated when they were assigned to schools in challenging contexts. In such schools apathy, poverty, absenteeism, drug abuse and disrespect for teachers, is common. Teachers informed that they had experienced awkward situations not only with undisciplined students, but also with parents’ and even with school principals. They could not disclose in detailed manner those experiences, however they referred to the situations as violent and scary.

Colleagues. Teachers seemed to esteem their co-workers. When talking about their colleagues, they used the words: friendly, solidarity, companionship, helpful, support, kindness, understanding, good relationship, sincere, thankful, appreciation and sharing. Teachers appeared to have strong and healthy collegial relationships.

The curriculum. Some contents in the curriculum are of a higher complexity that student can deal with in a foreign language, as expressed by the teachers. They said that they did their best to cover the topics in the syllabus and complained that materials helped little or did not help at all. Their greatest concern were the books provided by education authorities, which came from 11 book publishing companies. Within a single classroom, students were given books from two or three different companies (Macmillan Publishers, Pearson Education, Richmond Publishing, Santillana, Trillas, University of Dayton Publishing, Ediciones SM, Fernández Editores, Editorial Esfinge, Heinle, Cengage Learning). According to what teachers reported, students and teachers were given books from a different series every year, jeopardizing students’ learning and teachers’ work.

How satisfied are elementary EFL teachers?

The themes related to teacher satisfaction that emerged from the interviews with elementary school EFL teachers were: working conditions, the status of the profession, and professional development opportunities.

Working conditions. EFL teachers went through difficult working conditions on at least three grounds. First, they lacked the basic element that a teacher needs to “feel like a teacher”: her own classroom. One of the teachers reported that she visited classrooms in five different schools during the week, one visited four schools and three teachers visited three schools to do their jobs. Second, they were responsible for more than a hundred students who did not receive the sustained exposure to English language that would help them develop proficiency. Incompatibility between English language competence of students and curriculum demands was frustrating for teachers. Third, teachers said they had to tolerate the perception of teaching a “less important” class. These stressful circumstances in which teachers found themselves, at times made them think in leaving the profession. One of the teachers shared her reflections:

“When I get anxious, I think about finding another job. Then I think, how can I leave my job? All I know is teaching, and I love English so much. Being an English teacher is very stressing”.

The working conditions of teachers affect student achievement and academic growth. Students would definitively benefit if EFL teachers were given respect for their work, participation in curriculum decisions and a trusting teaching environment.

The status of the profession. The expression status refers to the level of appreciation of teachers’ work and competence to perform such work. Status is a complex, multifaceted concept impacted by multiple factors that come from society, the government, the education system, schools and teachers themselves. Tea-

chers in this study claimed that EFL teaching had lost some of its status in the last few years due to the lack of job security, benefits required by law and decent wages. Two of them reported mixed feelings about how some newspapers referred to EFL teaching professionals. The researcher made an Internet search and found a newspaper article that belittled the work of teachers (Quintero, 2017). The following is the translation of an excerpt of the article:

“Teachers are not interested in the English program. According to the Teaching Professional Service in the state, only six teachers responded to the call for teaching positions in the present school period, and three of them resigned, therefore, there is a shortage of teachers for that subject... the Secretariat of Public Education mandates the teaching of English and does not supervise that teachers have the necessary knowledge... Poor teacher preparation has caused students to make fun of teachers. Educational authorities have reported that students that make fun of teachers have been punished. Videogames, cartoons and music have helped students learn English beyond the level of proficiency of teachers. In addition to this, no one wants to teach this language”.

The teachers expressed that the media sometimes reported against them and sometimes in their support. Another publication voiced the demands that teachers referred to during the interviews (Peña-Rojas, 2018). The following is a translated excerpt:

“...[teachers] claimed that they practically do not exist as teachers because they do not have pension, medical services, bonuses, and other benefits as other members of trade unions. It is absurd that they are not given the benefits they are entitled to, since English language learning is mandatory in all elementary schools in the country, an important language world-wide and in the border with USA”.

Teachers seemed disconcerted and at times irritated by the ambiguous position given to EFL teachers by educational authorities that demand a high level of English language proficiency in all students and do nothing to dignify the status of ELT professionals.

Professional development opportunities. Teachers reported that they never had access to formal induction to the program nor they had ever participated in a mentoring program. They had never received feedback on their teaching. It was particularly striking that those teachers who studied nonteaching undergraduate programs never completed a teacher education or training program. Once a year, they were invited to a series of conferences given by speakers from other countries who were unconnected to the National English Language Program.

Online courses and programs seemed as the only option for continuing professional development, according to the teachers' views. They lamented the high cost of British language and teaching certifications and the lack of local options and time for teacher development activities.

Teachers revealed that they did not have any opportunities to gather collegially to discuss English language teaching issues. The basic education reform established the School Technical Councils (STC) in 2013, formed by teachers and school leaders to identify the challenges that schools have to face to achieve students' learning. In theory, English language teachers participate in these assemblies, once a month. The teachers interviewed considered that their participation was limited because of their sporadic attendance in schools and the resulting superficial knowledge of the functioning of the multiple schools they visited every day. Furthermore, teachers argued that the STC were not designed to incorporate English language teachers. Schools have a variable number of English teachers or no English teachers at all and issues specific to the field could hardly be of interest to the rest of the teachers.

DISCUSSION

Expectations about English language teaching have grown rapidly in the last decade. From a few private schools that hired English language teachers, the whole public education system is in the process of recruiting professionals to boost bilingual education. The Secretariat of Public Education officially proclaimed this year that in 20 years, all students in Mexico will be bilingual. This policy will certainly impact the English teaching profession. The questions that arise are: how prepared are teachers to cope with this challenging plan? How motivated and satisfied are English language teachers to start off?

Results of this study agreed with previous findings in many grounds. Although some EFL teachers found inspiration in students and had good collegial relationships, they viewed their job as stressful. They seemed demotivated by poor school facilities (Iliya & Ifeoma, 2015) and lack of materials that supported the curriculum (Habibi, Sofwan & Mikminin, 2016; Kumazawa, 2013). Wages, job security and benefits did not correspond with what they expected and needed (Gao & Xu, 2014), and they perceived that their profession was not always valued by the wider community (Hettiarachchi, 2013).

The EFL teachers that participated in this study were dissatisfied with having to spend much of their time going from one school to the next, without classrooms of their own. They aspired to have respect for the subject they taught and the support from the educational system to implement the necessary curriculum changes (Zembylas & Papanastasiou, 2004). They expressed their need for local, affordable and meaningful professional development opportunities.

CONCLUSIONS

The motivation and satisfaction of elementary school English teachers appeared to be affected by National English language program which, instead of acknowledging the professional judgement and abilities of teachers to design their own teaching materials, pro-

tected the interests of large book publishing companies. The irrational purchase and distribution of books in public schools has also represented a waste of money in times of financial scarcity for the public sector. On the other hand, new strategies for professional development need to be devised and implemented, so that basic and higher education teachers learn from each other and collaborate in the promotion of academic independence from English speaking countries. Any understanding of the motivations to teach and the satisfaction with working conditions must deal with relations of power and the roles that English language plays in relation to the economy.

REFERENCES

- Alcántar-Díaz, C., Navarro-Tellez, C., & Moreno-Villalbazo, S. E. (2014). Una cosa es la teoría y otra la práctica: El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica desde las aulas. In *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 8(9), 25-39.
- Aldridge, J. M. & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. In *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307. doi: 10.1007/s10984-015-9198-x.
- Anderson, G. & Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. In *Education Policy Archives*, 23(85), 1-24. doi: 10.14507/epaa.v23.2086.
- Afshar, H. S. & Doosti, M. (2016). Investigating the Impact of Job Satisfaction/Dissatisfaction on Iranian English Teachers' Job Performance. In *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(1), 97-115. Retrieved from: www.urmia.ac.ir/ijltr.
- Bell, L. & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. London: Routledge.
- Bennell, P. & Akyeamong, K. (2007). *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and south Asia*, Educational Paper No. 71. London: Department for International Development.
- Carbonneau, N., Vallerand, R.J., Fernet, C. & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. In *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 977-987. doi: 10.1037/a0012545.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. In *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- DOF: 29/12/2017. Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2018. Retrieved from: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509746&fecha=29/12/2017.
- Elwood, S. A. & Martin, D. G. (2000). "Placing" interviews: location and scales of power in qualitative research. In *The Professional Geographer*, 52(4), 649-657.
- Erkaya, O. R. (2013). Factors that motivate Turkish EFL teachers. In *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(2), 49-61. doi: 10.5861/ijrsl.2012.135.
- Erten, I. H. (2014). Understanding the reason behind choosing to teach English as a foreign language. In *Research in Youth and Language*, 8, 30-44. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167271.pdf>.
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. In *Educational Management and Administration*, 29(3), 291-306. doi: 10.1177/0263211X010293004.
- Ford, T. G., Van-Sickle, M. E., Clark, L. V., Fazio-Brunson, M. & Schween, D. C. (2017). Teacher self-efficacy, professional commitment and high-stakes teacher evaluation (HSTE) policy in Louisiana. In *Educational Policy*, 31(2), 202-248. doi: 10.1177/0895904815586855.
- Gao, X. A. & Xu, H. (2014). The dilemma of being English language teachers: Interpreting teachers' motivation to teach, and professional commitment in China's hinterland regions. In *Language and Teaching Research*, 18, 152-168. doi: 10.1177/1362168813505938.
- Ghavifekr, S. & Pillai, N. S. (2016). The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. In *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 87-106. doi:

10.1007/s12564-015-9411-8.

Habibi, A., Sofwan, M. & Mukminin, A. (2016). English teaching implementation in Indonesian peasants: Teachers' demotivation factors. In *Indonesian Journal of English Teaching*, 5(2), 199-213.

Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. In *Cogent Education*, 3(1), 1217819. doi: 10.1080/2331186X.2016.1217819.

Hayes, D. (2008). Becoming a teacher of English in Thailand. In *Language Teaching Research*, 12(4), 471-494. doi: 10.1177/1362168808097160.

Hernández, A. (2018). Carcen teachers de buena formación. In *El Diario de Ciudad Victoria*, Retrieved from: <https://www.practicaespanol.com/el-80-de-los-alumnos-brillantes-carece-de-buena-orientacion-para-elegir-carrera/>.

Hettiarachchi, S. (2013). English language teacher motivation in Sri Lankan public schools. In *Journal of Language Teaching and Research*, 17(2), 210-227. doi: 10.4304/jltr.4.1.1-11.

Hewitt, K. (2015). Educator evaluation policy that incorporates EVAAS Value-Added Measures: Undermined intentions and exacerbated inequities. In *Education Policy Analysis Archives*, 23(76). doi: 10.14507/epaa.v23.1968

Holloway, J. & Brass, J. (2017). Making accountable teachers: the terrors and pleasures of performativity. Advanced online publication. In *Journal of Education Policy*. doi: 10.1080/02680939.2017.1372636.

Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. In *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 774-786. doi: 10.1037/a0032198.

Iliya, A. & Ifeoma, L. G. (2015). Assessment of teacher motivation approaches in the less developed countries. In *Journal of Education and Practice*, 6(22), 10-17. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079453.pdf>.

Ingersoll, R., Merrill, L. & May, H. (2016). Do accountability policies push teachers out? In *Educational Leadership*, 73(8), 44-49.

Jiang, J. Y., Sporte, S. E. & Luppescu, S. (2015). Teacher perspectives on evaluation reform: Chicago's REACH students. In *Educational Researcher*, 44, 105-116. doi: 10.3102/0013189X15575517.

Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work? Investigating the moti-

vation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. In *Porta Linguarum*, 14, 59-78.

Khani, R. & Mirzaee, A. (2015). How do self-efficacy, contextual variables and stressors affect teaching burnout in an EFL context? In *Educational Psychology*, 35(1), 93-109. doi: 10.1080/01443410.2014.981510.

Kim, T. Y., Kim, Y. K. & Zhang, Q. M. (2014). Differences in demotivation in Chinese and Korean English teachers. A mixed-methods study. In *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 299-310. doi: 10.1007/s40299-013-0105-x.

Kim, T. Y. & Kim, Y. K. (2015). Elderly Korean learners' participation in English learning through lifelong education: Focusing on motivation and demotivation. In *Educational Gerontology*, 41(2), 120-135. doi: 10.1080/03601277.2014.929345.

Koran, S. (2015). Analyzing EFL teachers' initial job motivation and factors affecting their motivation in Fesalar educational institutions in Iraq. In *Advances in Language and Literary Studies*, 6(1), 72-80. doi:10.7575/aiac.all.v6n.1p.72.

Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novel EFL teachers' self-concept and motivation. In *Teaching and Teacher Education*, 33, 45-55. doi: 10.1016/j.tate.2013.02.005.

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: dimensionality and context specificity. In *Contemporary Educational Psychology* 36 (4), 289-301. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.07.001.

Lingam, G., Lingam, N. & Sharma, L. (2017). Educational Reforms and Implications on Teachers' World of Work: Perspectives of Fijian Primary Teachers. In *Australian Journal of Teacher Education*, 42(1). doi: 10.14221/ajte.2017v42n1.2.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.

Mejía-Bricaire, J. (2017). Do you speak English? Primeros apuntes sobre la Estrategia nacional de inglés. Nexos. [Message on a blog]. Retrieved from: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=596>.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Peña-Rojas, C. (2018). Reclaman teachers incremento salarial. *El Mañana*. Retrieved from: <https://www.elmanana.com/reclaman-teachers-incremento-salarial-beneficiados-gobierno-obrador/4573024>.

- Quintero, V. (2017). Escasean teachers en aulas del estado. *El Mañana*. Retrieved from: <http://elmanana.com.mx/noticia/128443/Escasean-teachers-en-aulas-delestado.html>.
- Romero, J. L. R., Irigoyen, E. N. P. & Grijalva, S. C. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-12.
- Ross, E. W. & Gibson, R. (2006). *Neoliberalism and education reform*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. In *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 761-774. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.761.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity. Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first year at work. In *Teaching and Teacher Education*, 30, 120-129. doi: 10.1016/j.tate.2012.11.002.
- Sahakyan, T., Lamb, M. & Chambers, G. (2018). Language teacher motivation: From the ideal to the feasible self. In: S. Mercer & A. Kostoulas (Eds.), *Language teacher psychology* (pp. 53-70). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B. & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893-1907.
- Sayer, P., Mercau, M. V. & López, G. B. (2013). PNIEB teachers' profiles and professional development: A needs analysis. *Mextesol Journal*, 37(3), 1-14. Retrieved from: <http://mextesol.net/journal/public/files/06442e38e1c96f64d09f2a28072e8f35.pdf>.
- SEP (2011). *Programa Nacional de inglés en educación básica. Segunda lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar. Primaria*. Retrieved from: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/pnieb/pnieb_fundamentos.pdf
- SEP (2017). *Comunicado 184. Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años*. Retrieved from: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-184-presenta-nuno-mayer-la-estrategia-nacional-de-ingles-para-que-mexico-sea-bilingue-en-20-anos>.
- Tsutsumi, R. (2014). Exploring Japanese university EFL teacher motivation *Journal of Pan-Pacific American Association for Applied Linguistics*, 18(1), 121-143. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047525.pdf>
- Veldman, I., Van-Tartwijk, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. In *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65. doi: 10.1016/j.tate.2013.01.005.
- Warford, M. K. & Reeves, J. (2003). Falling into it: Novice TESOL teacher thinking. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 47-65. doi: 10.1080/1354060032000049904.
- Wong, A. K. Tango, S. Y. & Cheng, M. M. (2014). Teaching motivation in Hong Kong: Who will choose teaching as a fallback career in a stringent job market? In *Teaching and Teacher Education*, 1, 81-91. doi: 10.1016/j.tate.2014.03.009.
- Yuan, R., & Zhang, L. J. (2017). Exploring student teachers' motivation change in initial teacher education: A Chinese perspective. In *Teaching and Teacher Education*, 61, 142-152. doi: 10.1016/j.tate.2016.10.010.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. In *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374. doi: 10.1108/09578230410534676.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/de-correcci%C3%B3n-prueba-de-papel-1870721/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

EFL university teachers' perceptions of writing assessment training Percepciones de Docentes Universitarios sobre un Taller de Evaluación de Escritura en Inglés como Lengua Extranjera

Elsa Fernanda González¹

ABSTRACT

Assessment literacy is a term that has arisen from the worldwide constant use of assessment data and the need to help teachers understand and apply assessment procedures in their language classrooms (Malone, 2013; Inbar-Lourie, 2013). It involves the theoretical knowledge of assessment, its principles and the know how to (Fulcher, 2012) apply them in each specific context. Specifically, the assessment of writing remains a difficult activity that English as a Foreign Language (EFL) Mexican teachers are required to conduct as a regular activity of their language teaching profession. However, these activities are carried out, most of the times, without the proper training, guidance and consideration of teachers' needs to assure students' assessment validity and reliability. The study explores the perceptions that 48 Mexican EFL university teachers had in relation to the effectiveness of two writing assessment training sessions provided to them in a period of twelve months. Data obtained from a background questionnaire and an online post training questionnaire suggested that half of the teacher participants did not have previous writing assessment training nor for the use of scoring tools such as analytic and holistic rubrics. Additionally, it was found that although teachers found the sessions useful and practical for their future assessment practice they considered more practice using assessment rubrics and understanding the writing assessment process was needed. Teachers' perceptions are also analyzed regarding the perceived changes that training encouraged. It is concluded that the inexperience with writing assessment that most of the teachers stated to have may have influenced the perceptions participants reported. Implications for the language student, teacher and institution are discussed in the conclusions of the paper.

Palabras clave: assessment literacy, EFL writing assessment, EFL teachers, teacher training, scoring rubrics.

RESUMEN

La alfabetización de evaluación es un término que ha surgido del uso constante en el ámbito internacional de los datos de evaluación y la necesidad de ayudar a los

maestros a comprender y aplicar los procedimientos de evaluación en sus aulas de idiomas (Malone, 2013; Inbar-Lourie, 2013). Implica el conocimiento teórico de la evaluación, sus principios y el saber hacer (Fulcher, 2012) que se aplican en cada contexto específico. Específicamente, la evaluación de la escritura sigue siendo una actividad difícil que los profesores mexicanos de inglés como idioma extranjero (EFL) deben realizar como una actividad regular de su profesión de enseñanza de idiomas. Sin embargo, estas actividades se llevan a cabo, la mayoría de las veces, sin la capacitación, orientación y consideración adecuada de las necesidades de los maestros para asegurar la validez y confiabilidad de la evaluación de los estudiantes. Considerando esta problemática, el presente estudio explora las percepciones que 48 profesores universitarios mexicanos de inglés como lengua extranjera tenían en relación a la efectividad de dos sesiones de capacitación de la evaluación de escritura que se les brindaron en un período de doce meses. Los datos obtenidos de un cuestionario de antecedentes y un cuestionario electrónico posterior a la capacitación sugirieron que la mitad de los docentes participantes no tenían una capacitación previa en evaluación de escritura ni para el uso de herramientas de evaluación como las rúbricas analíticas y holísticas. Además, se encontró que a pesar de que los profesores consideraban que las sesiones eran útiles y prácticas para su futura práctica de evaluación, consideraban que era necesario comprender el proceso de evaluación de la escritura. Las percepciones de los maestros también se analizan con respecto a los cambios percibidos que la capacitación alentó. Se concluye que la inexperience con la evaluación de la escritura que la mayoría de los maestros tenía pudo haber influido en las percepciones manifestadas por los participantes. Las implicaciones para el estudiante de idiomas, el maestro y la institución se discuten en las conclusiones del presente estudio.

Keywords: alfabetización evaluativa, evaluación de la escritura en inglés como lengua extranjera, docentes de inglés como lengua extranjera, capacitación docente, rubricas de evaluación.

Fecha de recepción: 20 de septiembre de 2018 / **Fecha de aceptación:** 05 de octubre de 2018 / **Autor para correspondencia:** efernandagonzalez@gmail.com/Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades/ **Dirección:** Centro Universitario Victoria, "Lic. Adolfo López Mateos", Ciudad Victoria Tamaulipas, México, C.P. 87149¹.

INTRODUCTION

In many higher education institutions of Mexico, English as Foreign Language (EFL) teachers are required to teach and assess the four language skills on a regular basis. They need to select an assessment method; develop the assessment tool or use one provided by the program manager; administer and score the tool; interpret and make decisions related to the score; communicate the results and cope with the consequences that assessment and evaluation may have (Crusan, 2014; Fulcher, 2012; Stoyanoff and Coomb, 2012; Weigle, 2007). To perform all these activities university language teachers need to be assessment literate. The lack of assessment literacy may not only result in a heavier workload for teachers; it may also negatively affect the validity and reliability of the assessment of their students' writing abilities.

To develop writing assessment literacy teachers require continuous, well-planned training. Lack of training often results in teachers' uneasiness and distrust in their abilities to assess their students' written work (González, 2017). Training may favor score and assessment reliability and consistency (Bachman and Palmer, 2010; Hamp-Lyons, 2003; Weigle, 2007). Teachers, however, might not value the training received, or their views of training may impede a positive impact on their assessment practices. Teachers' perceptions of writing assessment training are therefore, a legitimate field of inquiry.

Assessment literacy means being familiar with and using measurement practices to assess the language used by students for a class (Malone, 2013). Assessment literacy research began in the late 1990s and it has investigated writing teachers' assessment training needs; teachers' perceptions of assessment training; and the impact of trainers' backgrounds on the content and procedures of the assessment training they provide (Bailey and Brown, 1996, 2008; Fulcher, 2012; Hasselgreen and col. 2004; Jeong, 2013; Nier and col. 2013; Stiggins, 1995). Studies on

assessment literacy take place in classrooms of English as a first language (L1), English as a second language (ESL), and English as a foreign language (EFL). Studies that examine assessment training in ESL and EFL contexts, focus mainly on the impact of raters' training; raters' backgrounds; raters' use of rubrics; raters' gender and other issues of large-scale testing (Barkaoui, 2007, 2011; Eckes, 2008; Esfandiari and Myford, 2013; Lim, 2011).

Specifically in EFL education, Nier and col. (2013), focused on analyzing a blended learning assessment course and its usefulness to participants. They administered a post-training questionnaire to 35 teachers and analyzed the group discussions conducted during the face-to-face encounters. Results indicate that most participants considered the blended learning approach as useful, but required more examples to understand the processes of assessment. Participants identified the course and mode of course as a helpful and useful mode of professional development.

In another study, Jeong (2013) examined teacher trainers' understanding of assessment and the ways in which their assessment background influenced the outcomes of their assessment courses. Participants were 140 instructors of language assessment courses (both language testers and non-language testers). Data were collected with the use of an online survey and a telephone interview. Findings show that there were significant differences in the content of the courses depending on the instructors' background in six topic areas: test specifications, test theory, basic statistics, classroom assessment, rubric development, and test accommodation. Non-language testers were less confident in teaching technical assessment skills compared to language testers and had a tendency to focus more on classroom assessment issues. The researcher recommends language testers to share their knowledge and make it accessible to those who are part of the language assessment community.

Research still needs to explore the writing assessment literacy of EFL teachers; the ways in which EFL teachers assess writing; and the impact of EFL teachers' perspectives of assessment on their assessment practices. Research should also explore the assessment context, the assessment needs, and the perceptions of assessment training of EFL teachers in Latin American countries.

In Mexico, undergraduate students in most universities are required at least a B1 level of proficiency in a language other than Spanish. Therefore, teachers need to be assessment knowledgeable; have practical assessment skills; have the capacity to connect classroom assessment to large-scale tests; and maintain the focus on students' learning as the main purpose of assessment. Assessment literacy is particularly important to develop the complex ability of EFL writing.

This study examined the perceptions of teachers that participated in a two-session writing assessment workshop in the 2014-2015 school calendar. The research questions addressed were the following:

- 1) What are the teachers' perceptions of the usefulness of the writing assessment training received?
- 2) How do writing assessment training influence classroom assessment practices?

METHODOLOGY

This study uses a cross-sectional, non-experimental, intervention design. It is descriptive and exploratory. It does not intend to generalize the results to other populations. Instead, its purpose is to analyze the unique traits that characterize the small group of participants. Data collection and analysis were driven by a mixed-methods approach. Combining quantitative and qualitative data allowed a better understanding of the teachers' perceptions of assessment and the assessment training they received (Creswell & Plano Clark, 2011; Creswell, 2013). In an effort to care for the validity and reliability of the findings

here portrayed data was shared with an experienced researcher in the area of applied linguistics following a peer checking process (Dörnyei, 2007) that allowed the comparison of results obtained from both researchers. To diminish the Hawthorne Effect as well as the Social Desirability Bias (Dörnyei, 2007) effect a data triangulation method was conducted during which specific data was elicited in different forms and structures within the same online questionnaire.

Participants and research context

Participants were teachers of three universities (19 participants) and one language institute (29 participants) in the northeastern corner of Mexico. Initially, 150 teachers were invited to take part in the study, since they were in service teachers at the time of the study, and teaching in university settings. However, only 48 gave their informed consent to participate. A convenience sampling method was used (Dörnyei, 2007) which emphasizes the inclusion of those participants who were available and willing to take part in the study.

The teachers' institutions of affiliation used different programs and methods to teach and assess writing. Regarding their assessment policies, all four schools required their teachers to calculate a holistic score (0-10 or 0-100) that integrated students' EFL writing proficiency with other language skills. Teachers from the language institute reported that the institution had established writing tasks and scoring rubrics to assess the writing abilities of students. University teachers, on the other hand, stated that their institutions did not provide assessment guidelines and they were free to decide on their assessment approaches. Neither the language institute nor the universities gave their teachers EFL writing assessment training.

Writing assessment training

The researcher, who was also the trainer, delivered the workshop in two sessions. The first session focused on the nature of EFL writing, writing assessment, and the use of holistic and

analytic rubrics. The second session focused on the importance of using rubrics to assess writing skills and giving trainees time for practice. Teachers reflected on the characteristics of their teaching contexts and their assessment practices. The trainer structured the workshop in accordance with the concept of “assessing for learning” (Stiggins, 1995); the manual for language examinations (Concil of Europe, 2002; 2009a; 2009b) of the Common European Framework of Reference (CEFR); and the manual for language test development and examining (2011) of the Association of Language Testers in Europe (ALTE). The assessment training given to participants included: (a) guided discussion of previously scored samples; (b) independent marking and follow-up discussion of scores; and (c) independent marking and pair discussion of scores.

Data collection instruments

Two data collection instruments were used: a background questionnaire and an online post-training questionnaire. The background questionnaire was paper-based and administered on-site during the first training session. It gathered information about the participants’ EFL teaching and assessment experience. A combination of eight multiple-choice and three open-ended questions were included in the background questionnaire to provide informants with opportunities for free expression (Nunan, 1992).

The post-training questionnaire was written in the participants’ L1 (Spanish) and delivered electronically with the use of a survey generation and research platform for members of the University of Southampton (found at: <https://www.isurvey.soton.ac.uk/>). The tool made the data collection processes effective for the researcher and attractive for the participants (Dörnyei & Taguchi, 2010). The survey included Likert-scale items, closed and open questions (Dörnyei, 2007). It was pilot tested (Dörnyei, 2003) with a group of EFL teachers that were not part of this study.

Data collection and analysis procedures

Data collection for the study involved two stages in a period of twelve months. In the first stage, the researcher asked participants to complete the background questionnaire and delivered the first training session, which lasted approximately three hours which included a 20-minute break. Eight months later, in stage two, the researcher provided the second assessment training session, which took approximately two to three hours to complete. During the session teachers engaged in assessment practice with scoring rubrics, group discussion and benchmark scoring of sample papers. They also shared their reflections on the changes they had observed in their assessment practice, after receiving the first assessment training session. Then, the researcher explained how to answer the online post-training questionnaire and notified teachers they would receive a link by email to answer it. Teachers answered the questionnaire two to three weeks after completing the second training session.

For the analysis, descriptive statistics was used with data that came from the closed-ended items of both questionnaires. The information was introduced into the *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS . 23) to calculate Means, Mode, and frequency of data items. The sample of teachers did not allow for inferential statistics analysis and therefore, only exploratory and descriptive statistics were used.

For the analysis of open-ended questions, themes were identified and clustered into categories. Each category was given a code and frequencies for each code were calculated (Creswell, 2015). Participants’ responses were analyzed in Spanish to avoid translation of data bias or subjectivity (Pavlenko, 2007). Once the analysis ended, responses were translated into English to report the results.

RESULTS

Participants' background Participants were 65 % female and 35 % male EFL teachers. Their ages ranged from 20 to 52 years. Regarding their teaching experience, 67 % had taught for five or less years; 25 % had five to nine years of experience; and only 8 % had been teachers for 10 or more years. As to their professional background, 38 % were undergraduate students working as English language teachers; 29 % had undergraduate or graduate degree and a teaching certificate (Teaching Knowledge Test or the In-Service Certificate of Language Teaching by Cambridge English Language Assessment). Finally, 33 % of the trainees had undergraduate or graduate degree and lacked a teaching certificate. Information on the participants' background is shown on Table 1.

To compare the participants' assessment practices before and after the training, the background questionnaire investigated their previous assessment training and use of assessment tools. As shown on Table 1 above, 54 % of the participants responded that they had not received assessment training, while 46 % answered that they had received assessment preparation. Trainees also reported the assessment frequency in their teaching of EFL writing. Of the 48 teachers, 36 % reported that they often assessed writing; 34 % responded that they assessed writing always. Together, people that often and always assessed writing, made 70 % of the sample. However, 20 % sometimes assessed their students; 5 % never did; and 5 % rarely assessed writing in their classrooms.

■ Table 1. Participants' background.
Tabla 1. Antecedentes de los participantes.

TP	Gender	Age	Months TE	Professional background	University/ Language Institute	Teach/ assess writing	Use of rubrics	Assessment training	Rubric use training
12	M	31	60	Engineer TKT/ICELT	U	Always	Always	Yes	Yes
34	M	38	96	BA TKT/ICELT	U.	Often	Often	Yes	Yes
13	F	26	72	BA	LI	Always	Often	No	No
14	F	36	204	BA TKT/ICELT	LI	Always	Often	Yes	Yes
22	M	28	84	BA TKT/ICELT	U	Always	Always	Yes	Yes
20	F	24	12	BA	LI	Often	Sometimes	No	No
5	M	48	96	Engineer TKT/ICELT	LI	Always	Often	Yes	No
73	F	26	96	BA	U	Often	Often	Yes	Yes
16	M	41	84	BA TKT/ICELT	LI	Often	Always	Yes	Yes
9	M	28	96	BA	U	Often	Sometimes	No	No
4	M	29	12	MA TKT/ICELT	LI	Always	Always	No	No
8	F	25	72	BA	LI	Often	Rarely	No	Yes

40	M	21	12	BA Student	LI	Often	Often	No	No
26	M	42	60	BA	LI	Some- times	Always	No	No
64	F	21	36	BA Student	U	Always	Always	Yes	No
319	F	20	5	BA Student	U	Never	Never	No	No
307	M	23	18	BA Student	LI	Often	Sometimes	Yes	Yes
306	F	20	18	BA Student	LI	Never	Never	No	No
315	F	24	4	BA	LI	Often	Rarely	No	No
317	M	24	1	BA Student	LI	Often	Rarely	No	No
301	F	21	2	BA Student	LI	Often	Never	Yes	No
303	F	21	2	BA Student	LI	Some- times	Rarely	Yes	No
305	M	20	6	BA Student	LI	Some- times	Hardly	No	Yes
318	M	22	36	BA Student	LI	Often	Rarely	No	No
312	M	22	5	BA Student	U	Rarely	Hardly	No	Yes
52	F	28	96	MA	LI	Some- times	Hardly	No	No
310	F	22	12	BA Student	LI	Often	Sometimes	No	Yes
302	F	23	3	BA Student	LI	Some- times	Rarely	Yes	No
311	F	22	12	BA Student	LI	Often	Hardly	Yes	No
304	F	21	2	BA Student	LI	Rarely	Never	No	No
303	F	21	2	BA Student	LI	Some- times	Rarely	No	No
309	F	22	48	BA TKT/ ICELT	LI	Always	Always	Yes	Yes
32	M	40	108	MA	U	Some- times	Never	No	No
62	F	26	48	MA	U	Some- times	Always	Yes	No
54	F	25	42	BA	LI	Always	Often	Yes	Yes
314	F	22	18	BA TKT/ ICELT	U	Often	Never	No	No
316	F	22	48	BA TKT/ ICELT	LI	Always	Always	Yes	Yes
48	F	32	54	MA	LI	Rarely	Rarely	No	No

31	F	52	240	MA	U	Often	Sometimes	No	Yes
37	F	35	144	BA TKT/ ICELT	U	Some- times	Hardly	Yes	Yes
23	F	44	120	BA TKT/ ICELT	U	Often	Sometimes	No	No
42	F	22	12	BA Student	LI	Always	Always	No	Yes
27	M	39	24	MA	LI	Always	Sometimes	No	No
28	F	33	12	BA	LI	Hardly	Never	No	No
68	F	27	6	BA	LI	Always	Always	Yes	Yes
322	F	36	180	MA TKT/ ICELT	LI	Always	Often	Yes	Yes
7	F	40	84	BA TKT/ ICELT	LI	Always	Often	Yes	Yes
313	M	23	24	BA Student	LI	Always	Often	Yes	Yes

In relation to assessment tools, teachers were asked about their rubric training and rubric use. Table 1 shows that 56 % responded that they had never received training and 44 % stated that they had received preparation in the use of assessment tools. This is consistent with 44 % of the teachers that informed that they used rubrics (23 % stated that they always used rubrics and 21 % responded that they often did), and 56 % that reported an infrequent use of rubrics (17 %, rarely; 15 %, sometimes; 15 %, never; and 9 %, hardly ever).

What are the teachers' perceptions of the writing assessment training received? In general, the EFL writing assessment workshop was well accepted by the trainees. Most of them (90 %) considered that the content was clear and understandable. A high percentage of them (96 %) either agreed or strongly agreed with the idea that the training was practical in their subsequent assessment practice.

The majority of them (92 %) agreed or strongly agreed with the item that read: The information and practice shared is useful for future writing assessment. These results are shown on Table 2.

How do writing assessment training influence classroom assessment practices?

As can be portrayed on Table 3, the teachers' perception of the influence of the training on their assessment practice was generally positive. A large group (88 %) agreed or strongly agreed with the notion that scoring their

students' pieces of writing became easier for them after the workshop. Many of them also perceived that scoring (90 %) and the use of rubrics (90 %) became more efficient. The use of rubrics became easier (90 %) and so they considered that the rubrics provided by the trainer during the workshop would be useful in their subsequent assessment practice. However, 13 % of the participants did not plan to use a scoring tool to assess the writings of their EFL students.

The open-ended questions related to the perceived changes in the assessment practices of teachers as a result of the writing assessment training, revealed three major themes. The themes came from those teachers that: (1) perceived their assessment as more objective

after receiving the training; (2) those that considered their assessment became more efficient in terms of speed and practicality; and (3) those teachers that did not perceive any change in their assessment practices as a result of taking the EFL writing assessment workshop.

The open-ended questions related to the perceived changes in the assessment practices of teachers as a result of the writing assessment training, revealed three major themes. The themes came from those teachers

that: (1) perceived their assessment as more objective after receiving the training; (2) those that considered their assessment became more efficient in terms of speed and practicality; and (3) those teachers that did not perceive any change in their assessment practices as a result of taking the EFL writing assessment workshop. As to the reasons for considering that the use of rubrics made their assessments more efficient, they affirmed that the perceived that their scoring became more impartial.

■ Table 2. Perceptions of writing assessment training received.

Tabla 2. Percepciones de la escritura en la formación recibida.

Item	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
1. Training was clear and understandable.	90	8	0	0	2
2. Training was practical for future assessment practice.	85	11	2	0	2
3. The information and practice shared is useful for future writing assessment.	84	8	4	2	2

■ Table 3. Perceptions of changes in writing assessment after training.

Tabla 3. Percepciones de cambios en la evaluación de la escritura después del entrenamiento.

Item	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
4. After the training, the scoring of the writing samples became easier.	65	23	8	2	2
5. After the training session, the scoring of the writing samples became more efficient.	69	21	6	2	2
6. Use of rubrics has become more efficient.	67	23	6	2	2
7. Use of rubrics has become easier.	52	38	6	2	2
8. The rubrics provided by the trainer will be useful for future assessment.	71	21	4	2	2
9. After training, I will use a scoring tool to assess writing.	54	33	8	2	3

... the rubrics provided in the workshop are useful to supplement the rubrics we already used and to make a more objective assessment (TP04).

Another participant that considered that the workshop contributed to a more objective view expressed the following,

...using rubrics to evaluate writing changed because I managed to understand that when assessing a text, I must take into account several things, not only spelling or grammatical errors. I also learned that with a rubric it is easier for both, the teacher and the student, to be clear about the features of writing that will be assessed and to ensure that the score awarded is reliable” (TP302).

The second theme emerged from the participants who considered their assessment became more efficient referred to the time invested in assessing students work. The following extract of a trainee's written comments illustrates this view.

The use of rubrics has notably facilitated me the assessment of students' writing; it is a facilitating tool and it saves time (TP31).

Another teacher considered that after the training, his assessment became more precise. The following comment reflects this view. *It's easier for me to differentiate if a student belongs to a specific grade of competence described in the rubric, without hesitating or doubting when giving the score (TP36).*

Most trainees that perceived no change in their assessment practices after receiving the training reported that the rubrics provided in the workshop were very similar to those they were already using in workplaces (TP14).

One teacher perceived that the training received was more useful to analyze his own use of rubrics than to assess his students' EFL writing (TP35).

DISCUSSION

This study analyzed the perceptions that 48 EFL Mexican university teachers regarding a writing assessment workshop. It also examined the teachers' perceived changes in their assessment practices after attending the writing assessment training. Findings indicate that they perceived the training as useful and practical. They also considered the training resulted in a more efficient and objective assessment practice, as well as an easier and less time-consuming scoring of students' written work. Interestingly, a large part of the sample considered implementing scoring tools in their classroom assessment after the training, thus making a change in their assessment practices. These results seem to echo those of Nier, Donovan and Malone (2013) in which 35 language teachers answered a post-training questionnaire. Still, four teachers disagreed and strongly disagreed with the statement that training was useful for their assessment practice. They also perceived that training did not change their assessment practice. However, this study focused on their perceptions of their practice and not on what they in fact do in the classroom. Future research could focus on the concrete assessment processes that they make happen in the classroom, to give them a better assessment preparation. The majority of the EFL teachers who took the assessment workshop seemed to be conscious of their language assessment weaknesses. They were always willing to participate in pair and class discussion, and to practice the use of holistic and analytic rubrics. However, a small group of teachers seemed to refuse the use of scoring tools in their writing classes.

This finding seems to be related to their specific teaching experience and professional backgrounds. The participants of this study, as foreign language teachers worldwide, come from different professional fields, which may influence their understanding of assessment. Jeong (2013), found significant differences in the content of assessment training courses depending on the instructors' background.

The influence of language assessment trainees on the ways they perceive assessment would need further research. Finally, this study involved two data-collection instruments that involve indirect contact with participants and favor short responses. Future studies could consider the use of other collection instruments, such as face-to-face or stimulus-recall interviews, which allow direct contact and more nourished responses.

CONCLUSIONS

The conclusions that emanate from this study highlight the importance that writing assessment training represents for the language student, the language teacher and for any type of language institution. On many occasions, the future of a language student is determined by scores provided by a teacher in the classroom or on a large-scale test. Teachers in the Mexican EFL context on the other hand, are required to assess language skills on a regular day-to-day basis. Therefore, it seems rather unfair for the student and the teacher to conduct these assessments without prior and proper training, jeopardizing the validity and reliability of assessment and the students' future academic life. On the other hand, the results of this study could also serve teacher trainers and language program managers or coordinators to understand the needs of their teachers and their views in terms of writing assessment. This with the purpose of comparing and contrasting them with the institutions' teaching goals and teacher training possibilities so that appropriate sessions are provided, making the breach between the teacher and assessment literacy as small as possible.

REFERENCES

- Bailey, K. M. and Brown, J. D. (1996). Language testing courses: What are they? In A. Cumming and R. Berwick (Eds.), *Validation in language testing* (pp. 236–256). UK: Multilingual Matters.
- Bailey, K. M. and Brown, J. D. (2008). Language testing courses: What are they in 2007? *Language Testing*, 25(3): 349–383.
- Bachman, L.F. and Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Barkaoui, K. (2007). Rating scale impact on EFL essay marking: A mixed-method study. *Assessing Writing*, 12(2): 86–107.
- Barkaoui, K., (2011). Effects of marking method and rater experience on ESL essay scores and rater performance. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(3): 279–293.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Crusan, D. (2014). Assessing writing. In Anthony John Kunan (Ed.) *The companion to language assessment* (pp. 206–217). UK: John Wiley & Sons.
- Council of Europe (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Council of Europe (2009a). *The manual for language test development and examination*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Council of Europe (2009b). *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Strasbourg, FR: Council of Europe.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. and Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. NY: Routledge.
- Eckes, T. (2008). Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing*, 25(2): 155–185.
- Esfandiari, R., Myford, C. (2013). Severity differences among self-assessors, peer-assessors, and

teacher assessors rating EFL essays. *Assessing Writing*. 18(2): 111–131.

Fulcher, G. (2012). *Assessment Literacy for the Language Classroom*, *Language Assessment Quarterly*. 9(2): 113-132.

González, E.F. (2017). The challenge of EFL writing assessment in Mexican Higher Education. En *Higher Education English Language Teaching and Research in Mexico* (p. Grounds & C. Moore, Eds.) (pp.73-100). British Council: Mexico City.

Hamp-Lyons, L. (2003). Writing teachers as assessors of writing. In Kroll, B. (Ed.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (pp. 162-189). New York, USA: Cambridge University Press.

Hasselgreen, A., Carlsen, C., and Helness, H. (2004). European survey of language testing and assessment needs. Part 1: General findings. Gothenburg, Sweden: European Association for Language Testing and Assessment. Retrieved from. [Online]. Available in: <http://www.ealta.eu.org/documents/resources/survey-report-pt1.pdf>.

Jeong, H. (2013). Defining assessment literacy: Is it different for language testers and non-language testers? *Language Testing*. 30(3): 345-362.

Lim, G. (2011). The development and maintenance of rating quality in performance writing assessment: A longitudinal study of new and experienced raters. *Language Testing*. (28): 543-560.

Malone, M. E. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*. 30(3): 329-344.

Nier, V. C., Donovan, A. E., and Malone, M. E. (2009). Increasing assessment literacy among LCTL instructors through blended learning. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*. (9): 105–136.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. NY: Cambridge University Press.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*. 28(2): 166-188.

Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*. 77(3): 238-245.

Stoynoff, S. and Coombe, C. (2012). Professional development in language assessment. In Christine Coombe, Peter Davidson, Barry O’Sullivan, Stephen Stoynoff (Eds.) *The Cambridge guide to second language assessment* (pp. 122-130). NY: Cambridge University Press.

Weigle, S. C. (2007). Teaching writing teachers about assessment. *Journal of Second Language Writing*. 16(3): 194–209.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/est%C3%A1-fatigado-j%C3%B3venes-1822678/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Movilidad académica internacional en la percepción de los estudiantes de inglés

International academic mobility in the perception of students of English

Martha Patricia Carranza-de-Mendoza¹

RESUMEN

En el año 2013 se creó el Foro Bilateral sobre Educación Superior Innovación e Investigación (FOBESII) con el objetivo de promover la cooperación y la comprensión entre los Estados Unidos de América y México. La estrategia que se propuso fue utilizar la movilidad académica para lo cual se estableció el programa Proyecto 100 000 que estaría vigente de 2014 a 2018. El objetivo de este trabajo fue examinar las percepciones de estudiantes que participaron en el programa. Se realizó un estudio exploratorio en que participaron 10 estudiantes de una universidad politécnica ubicada en el noreste de México. La información se obtuvo a través de entrevistas cualitativas. Los resultados indicaron que las percepciones de los estudiantes se enfocaron en tres aspectos del programa: (1) la calidad de la enseñanza en la universidad receptora; (2) la internacionalización; y (3) los procesos administrativos y entrega de apoyos financieros. Se encontró que el curso de inglés que los estudiantes tomaron durante la estancia académica contribuyó parcialmente al desarrollo de sus competencias lingüísticas. La estancia y convivencia con estudiantes de otras nacionalidades sensibilizó a los estudiantes respecto a otras culturas. La demora en la entrega de los recursos financieros afectó la confianza en el programa.

Palabras clave: cooperación internacional, intercambio académico, internacionalización, movilidad académica, política educativa.

ABSTRACT

In 2013, the Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII) was created with the objective of promoting cooperation and understanding between the United States of America (USA) and Mexico. The strategy proposed was to promote academic mobility through the Proyecto 100 000 program which was established for the period of 2014 to 2018. This work examines the perceptions of students who participated in the program. An exploratory study was performed with the participation of 10 students of a polytechnic university located in northeast Mexico. Data were collected with the use of qualitative interviews. Results indicated that the students' perceptions focused on three aspects of the program: (1) the teaching quality at the host university; (2) internationalization; and (3) administrative issues and delivery of financial support. Findings indicate that, the course taken during the program helped the students develop their English language competence partially. The stay in a different country and the time spent with students of other nationalities raised awareness to other cultures. The delay in the delivery of financial resources affected the credibility of the program.

Keywords: international cooperation, academic exchange, internationalization, academic mobility, educational policy.

Fecha de recepción: 19 de septiembre de 2018 / **Fecha de aceptación:** 01 de octubre de 2018 / **Autor para correspondencia:** mcarranzam@upv.edu.mx / Universidad Politécnica de Victoria, Departamento de Idiomas / **Dirección:** Avenida Nuevas Tecnologías, Parque Científico y Tecnológico de Tamaulipas TECNOTAM, C.P. 87137¹.

INTRODUCCIÓN

Se entiende por movilidad académica, el desplazamiento de investigadores, estudiantes y alumnos entre instituciones educativas para participar en programas y proyectos específicos (García-Palma, 2013). La movilidad es una de las estrategias utilizadas para lograr la internacionalización ya que mediante ésta se busca integrar elementos globales, internacionales e interculturales a las actividades de la educación superior (Knight, 2003). Generalmente, la movilidad académica se da en el marco de un programa de cooperación educativa; los académicos y estudiantes que se desplazan tienen el apoyo de becas.

La cooperación educativa internacional se expresa en la firma de acuerdos y tratados que se basan en la idea de que la educación es un factor decisivo para el desarrollo económico y social de las naciones. También se asume que la educación es pieza clave en la integración de una región geográfica, por lo que se llevan a cabo acciones para que las comunidades de una región se acerquen, se comuniquen y se comprendan, y con ello, adquieran un sentido de identidad regional. Hasta antes de 2013, el único mecanismo formal de movilidad académica que existía entre México y Estados Unidos de América (EUA) era la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (Comexus), organización que administra el programa de becas Fulbright-García Robles; sin embargo, esa organización nunca contó con los recursos financieros y del nivel de interlocución requerido para dos países que comparten más de 3 000 km de frontera y cuyas relaciones son de las más intensas del mundo.

Tan solo en 2013, el comercio en ambos sentidos de la frontera entre México y EUA fue de alrededor de 1.4 000 millones de dólares aproximadamente un millón de ciudadanos norteamericanos vivía en México y 20 millones de turistas de ese país visitaron México. Más de 14 millones de turistas mexicanos fueron a EUA y gastaron un estimado de 10.5 000 millones de dólares.

México era el segundo mercado de exportación de EUA (después de Canadá) y su tercer socio comercial, después de Canadá y China. El intercambio de bienes y servicios entre ambos países ascendió a más de 550 000 millones de dólares. El 80 % de las exportaciones de México fueron a los EUA. México fue el tercer más grande abastecedor de petróleo crudo a EUA, y el más grande mercado de exportación de EUA de productos de petróleo refinado y gas natural. La inversión de EUA en México fue de alrededor de 101 000 millones de dólares, mientras que la inversión mexicana fue de 17.6 millones de dólares. Estos datos demuestran la dinámica relación entre estos países.

La movilidad académica entre México y EUA adquirió mayor importancia a partir de mayo de 2013, cuando se reunieron en México los presidentes de ambos países y acordaron la creación de un foro bilateral para fortalecer la educación superior, la innovación y la investigación (FOBESII) (Presidencia de la República, 2013). A través de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), se invitó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y a 35 personas reconocidas de los sectores académico, público y privado para formar el Grupo de Consulta Mexicano del FOBESII. El grupo elaboró una propuesta con el objetivo de promover la cooperación y la comprensión entre ambos países a través de programas de movilidad estudiantil, intercambio académico e investigación sobre problemas comunes, para beneficiar a estudiantes, investigadores, estudiantes, empresas y cadenas productivas.

El grupo de consulta señala en su documento base que el propósito del FOBESII es desarrollar económicamente la región sin descuidar la inclusión social, la protección del medio ambiente, la integración cultural y la seguridad ciudadana según el Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT, 2013). Los temas económicos a atender por el FOBESII son: energía, infraestructura, automotriz, aeroespacial, salud y tecnologías de la información y la comunicación.

El grupo trabajó por equipos en temas relacionados con pertinencia, movilidad de licenciatura, posgrado, investigación, intercambio académico, innovación, desarrollo tecnológico, prácticas profesionales, idiomas y promoción. Como resultado de esos trabajos surgió el programa Proyecta 100 000, orientado a que los jóvenes e investigadores mexicanos se enfrenten a nuevos contextos e ideas, en los que el idioma o la cultura no sean limitantes, y la estrategia seleccionada fue la movilidad académica. Con respecto al tema de los idiomas, el programa se dirige a incrementar las competencias en el uso del inglés de estudiantes de educación media superior y superior.

Los estudiantes de preparatoria pueden disponer de becas para el English access microscholarship program, por medio de la embajada de EUA. Para estudiantes de pregrado, posgrado y académicos, también hay becas que les permiten estudiar inglés en cursos con duración de hasta ocho semanas en Estados Unidos. Los profesores de inglés también fueron incluidos en el programa, ofreciéndoles becas para realizar cursos intensivos de verano en ese país y cursos en línea impartidos por profesores cuya lengua materna es el inglés. Como requisito para obtener las becas, los participantes deben contar con un nivel de dominio del inglés igual o mayor a B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

La meta del programa Proyecta 100 000 es asignar 100 000 becas a estudiantes mexicanos en EUA, en el período comprendido entre 2014 y 2018. Para el año 2016, el monto de cada beca para estancia en EUA fue de 91 000 pesos mexicanos (equivalente aproximado de 4 650 dólares estadounidenses). La movilidad internacional sin duda puede impactar de manera positiva los aprendizajes de los estudiantes ya que se entiende como un elemento que favorecerá la calidad de la educación y que permitirá que los egresados se inserten en el mundo laboral global (Gacel, 2000).

La movilidad internacional también contribuirá al desarrollo de competencias globales que se caracterizan por permitir que los individuos interactúen con individuos de otras culturas compartiendo ideas de manera armónica y respetuosa siendo capaces de tratar asuntos tanto locales como regionales y globales, comprender, considerar y aceptar diferentes puntos de vista además de cuidar de la sustentabilidad y del bienestar general (OECD, por sus siglas en inglés Organisation for Economic Cooperation and Development) (OECD, 2018). Desafortunadamente, como sucede con otras estrategias de la política de mejoramiento de la calidad de la educación superior, no se realiza un seguimiento sistemático del programa. Para que los programas de internacionalización logren metas, es necesario documentar sus efectos y construir una base de indicadores objetivamente verificables que permitan evaluar el impacto y formular sugerencias de política pública educativa (Larrea y Astur, 2012).

Una política pública establece un objetivo considerado necesario o deseable para modificar una situación que se percibe como insatisfactoria o problemática (Roth-Deubel, 2003); sin embargo, los problemas que atiende la política pública a través de programas no necesariamente son los problemas que perciben los beneficiarios; los problemas que perciben los beneficiarios, a su vez, no necesariamente son los que figuran en la agenda gubernamental (Roth-Deubel, 2002); y los resultados de la implementación de las políticas pueden ser diferentes a los esperados (Hogwood y Gunn, 1984). Este trabajo se realizó como una primera aproximación al programa Proyecta 100 000.

A continuación se presentan los resultados de un sondeo de opinión realizado entre estudiantes de una universidad politécnica que recibieron apoyo económico para realizar cursos cortos de inglés en los EUA. El objetivo del sondeo fue examinar las percepciones sobre el programa Proyecta 100 000. Este sondeo permitió analizar las percep-

ciones de los destinatarios del programa implementado por el gobierno mexicano para facilitar el aprendizaje del inglés en estudiantes que en el futuro formarán parte del capital humano capacitado y participarán en el desarrollo económico del país.

MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño de este estudio fue cualitativo, transversal e interpretativo. La muestra fue de tipo conveniencia (Patton, 1990), conformada con 10 estudiantes de diferentes programas de licenciatura que obtuvieron la beca Proyecto 100 000 mediante la cual viajaron a los estados de Oklahoma, Missouri y Texas en los Estados Unidos para tomar cursos de inglés durante cinco semanas. La información se obtuvo a través una entrevista cualitativa como la caracterizan Rubin y Rubin (2005). En las transcripciones de las entrevistas, se identificaron y marcaron los temas relevantes. Luego se asignó un código a cada tema y se agruparon los comentarios de cada tema en subtemas. Los textos se analizaron partiendo de lo más descriptivo hacia lo más inferencial (Miles y Huberman, 1994). Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cuál fue tu experiencia como becario del programa Proyecto 100,000?
2. ¿Qué aspectos positivos percibiste en el programa?
3. ¿Qué aspectos negativos percibiste en el programa?
4. ¿Qué debiera modificarse al programa para que fuera de mayor beneficio?

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Durante las entrevistas se identificaron percepciones acerca de tres temas: (1) la calidad de la enseñanza en la universidad receptora; (2) las experiencias de internacionalización; y (3) los procesos administrativos para la obtención de las becas.

Percepciones acerca de la calidad de la enseñanza en la universidad receptora
La opinión general de los informantes fue que las clases de inglés que tomaron en EUA

no eran sustancialmente diferentes de las que habían tomado en México. Encontraron que tanto los contenidos de los cursos como las estrategias de enseñanza empleadas por los instructores de inglés norteamericanos fueron esencialmente iguales a las que conocían. Los informantes concuerdan en que tuvieron buenos profesores, amables y relajados; sin embargo, reconocen que les gusta la forma en que sus profesores en México les enseñan.

Asimismo, expresaron que los cursos no representaron mucha dificultad ya que algunos de los contenidos ya eran conocidos para ellos; sin embargo la dificultad estaba en poder comprender a la gente en otros contextos como se ejemplifica en el siguiente comentario "... lo que estaba muy difícil era entender a los de afuera, la gente en la calle...". Indicaron que en sus clases en México algunos alumnos se cohiben al hablar y no todos se animan a participar como se muestra en el comentario: "aquí a los chavos les da pena hablar." A pesar de que sintieron que el tiempo fue muy corto para incrementar de manera notable sus habilidades lingüísticas, notaron cambio en su fluidez y en la confianza al hablar. Hubo quienes expresaron haber participado con una actitud positiva que les permitió aprovechar más la experiencia como se menciona en el siguiente ejemplo: "...me empezó a hablar en inglés y para arriesgarme me senté en el asiento de adelante con él, al principio me costaba más trabajo entenderle... le pedí que siempre me corrigiera y sí me corregía..."

Las oportunidades para utilizar el inglés variaron, dependiendo del sitio geográfico en que les tocó realizar la estancia. Aquellos que estuvieron en Texas tuvieron menos oportunidades de utilizar el idioma debido a la cantidad de hispanoparlantes en el estado; así mismo, el número de mexicanos en los cursos hacía difícil que se tuviera que utilizar el inglés todo el tiempo. Los informantes expresaron haber tenido entre 3 h y 5 h de clases diarias por lo cual les sobraba tiempo para realizar otras actividades depen-

diendo de sus preferencias e intereses personales. Hubo quienes realizaron actividades deportivas como se ejemplifica en el siguiente comentario “... podíamos ir a correr a la pista, al gimnasio, había alberca para natación...”; y quienes visitaron museos, parques de diversión, centros comerciales y otros lugares turísticos. Algunos grupos realizaron viajes organizados por la misma universidad. El poder hacer turismo fue uno de los atractivos del programa de movilidad. Los informantes coinciden en que un mes es muy poco tiempo para mejorar el dominio del idioma.

Las experiencias de internacionalización

Los estudiantes reportaron haberse sentido muy entusiasmados por conocer otro país por primera vez, ya que el viajar de manera independiente había estado fuera de su alcance. Expresaron haber observado muchas diferencias entre los dos países. Por ejemplo, se mencionaron las características en infraestructura de las universidades, los horarios de comida, la forma de vestir y la forma de actuar de las personas. Se reportaron dos tipos de alojamiento, algunos becarios se hospedaron en casas donde convivieron con familias mientras que otros se alojaron en dormitorios donde la convivencia fue con otros estudiantes connacionales. Así mismo, se manifestó que como parte del programa se les impartió una clase dirigida a la historia y cultura de los EUA y que durante la estancia se tuvo acceso a actividades universitarias extracurriculares.

Los informantes destacaron las ventajas de haber compartido las clases con miembros de otras culturas, ya que los cursos a los que asistieron en EUA son los que se ofrecen a estudiantes extranjeros. Al iniciar el curso los mexicanos se integraron de acuerdo a su nivel de inglés a grupos ya existentes, con estudiantes de otras nacionalidades. Reportaron haber utilizado el inglés como su lengua franca, ya que era la única opción para comunicarse con los compañeros asiáticos, africanos, sudamericanos y europeos. Expresaron haber cambiado la forma de percibir a los extranjeros,

ya que previamente tenían una mala imagen de algunas nacionalidades y que esta mala imagen había sido creada a través del tiempo por los medios de comunicación. También dijeron sentir que se incrementó su respeto y solidaridad hacia otras culturas, y enfatizaron la importancia de la convivencia pacífica en el mundo. Las palabras de uno de los informantes fueron: “Antes de irme yo ya había expandido mis límites, pero tenía otros límites que me decían que este tipo de experiencias eran poco posibles, se me rompió como una barrera global, algo que me retenía en el país...si yo sé inglés puedo ir a cualquier parte del mundo”.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) sugiere que la adquisición de competencias globales es un proceso continuo desde los primeros años escolares y a lo largo de la vida; que se puede dar como parte de algunas asignaturas o mediante asignaturas específicas. En la percepción de los becarios de Proyecta 100 000, se tuvo la oportunidad de desarrollar: la tolerancia y la no discriminación, la empatía hacia personas de diferentes nacionalidades y razas, la comunicación entre diferentes culturas y creencias, el respeto, el sentido de identidad, y la capacidad de colaborar con otros, aspectos que Gacel-Ávila (2017) denomina como competencias específicas. Estos resultados, son semejantes a los resultados obtenidos por Bocardo y col., (2016) en una institución de ingeniería. En ambos casos las experiencias de movilidad se consideraron enriquecedoras, positivas y formadoras de ciudadanos globales.

Los procesos administrativos

En relación a los procesos administrativos se reportaron situaciones en que las becas se depositaron de manera tardía, obligando a los beneficiados a recurrir a otros medios para financiar el viaje en el tiempo acordado. Debido a la incertidumbre acerca de cuándo recibirían los recursos económicos, algunos decidieron viajar en autobús a pesar de ser

un viaje de 26 h a 30 h y hubo quien recurrió a solicitar crédito para pagar su boleto hacia los EUA. Al no llevar consigo la cantidad requerida para pagar el curso, algunos estudiantes fueron cuestionados al llegar a su destino. Además, los estudiantes hicieron gastos inesperados como los que implicaron la aplicación de vacunas. A pesar de que los recursos económicos se recibieron después de dos semanas, se generaron rumores y desconfianza en el programa. Los informantes expresaron su insatisfacción respecto a la forma en que se da la información y la falta de comunicación entre autoridades y beneficiados.

Algunos de los problemas que se presentan al implementar las políticas de movilidad internacional son la falta de información acerca de las instituciones y sus sistemas educativos; desconocimiento de los programas académicos; falta de apoyo económico; poco o nada de interés de académicos y estudiantes; factores como advertencias de viaje; y falta de competencias lingüísticas (Vassar y Barrett, 2014). Así mismo se reconocen como obstáculos las diferencias entre cuotas universitarias, los trámites para obtener visas y permisos, encontrar fuentes alternas de financiamiento (FCCyT, 2013). El Programa Proyecta 100 000 resuelve algunos de estos problemas fungiendo como enlace entre las instituciones, otorgando apoyo económico y promoviendo la adquisición del inglés.

CONCLUSIONES

La información obtenida parece indicar que las estancias académicas en EUA no elevaron notablemente el dominio del inglés de los estudiantes. Sin embargo, reafirmaron conocimientos y perdieron el miedo a comunicarse en esa lengua. La calidad de la enseñanza del inglés en las universidades norteamericanas fue considerada igual a la que ofrecen las universidades mexicanas, con un costo mucho más alto. No obstante, los cursos incluyeron muy pocas horas de clase, por lo que los becarios destinaron un mayor número de horas al esparcimiento que al desarrollo intelectual. Por otra parte, no todos los sitios geográficos ofrecían

las mismas oportunidades para hacer uso del inglés y los becarios no tuvieron la oportunidad de seleccionar los sitios. En algunos estados del vecino país, como Texas y California, hay una alta concentración de hispanoparlantes. Por lo tanto, ahí los estudiantes difícilmente requerían utilizar el inglés y las estancias perdieron sentido. La convivencia con estudiantes de otras latitudes les permitió conocer otras formas de pensar en un contexto neutral, compartir algunos de sus problemas y aprender de respeto y solidaridad. Es decir, las estancias favorecieron la adquisición de competencias globales. Se incrementó su conocimiento y sensibilidad cultural. Por último, la ineficiencia en la gestión de los recursos financieros impactó de manera negativa la percepción de algunos estudiantes sobre el programa. La demora en la entrega de becas provocó incertidumbre y desconfianza. Se requiere que todos los actores involucrados en el programa actúen de manera eficiente y coordinada para lograr que el programa funcione de acuerdo a los objetivos planeados.

REFERENCIAS

- Bocardo, S. E., Terrazas, J. E. P., y Rivera, P. C. (2016). Actividades internacionales y experiencias resultantes en una institución de ingeniería en México. *ANFEI Digital*, 2(5): 1-10.
- FCCyT, Foro Consultivo Científico y Tecnológico (2013). PROYECTA 100000: Hacia una Región del Conocimiento. Propuesta del Grupo de Consulta Mexicano del Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII). México: SRE-CONACYT-SEP. [En línea]. Disponible en: <https://mex-eua.sre.gob.mx/images/stories/PDF/PROPUESTA-FOBESII-FINAL-ESPAOL.pdf>. Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2015.
- Gacel, J. (2000). La internacionalización de las universidades mexicanas. Política y estrategias institucionales. México: ANUIES. 27-48 Pp.
- Gacel-Ávila, J. (2017). La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico. En Educación Superior y Sociedad 21. Venezuela: IESALC. 39-64 Pp.
- García-Palma, J. J. (2013). Movilidad estudiantil

internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. (61): 59-76 Pp.

Hogwood, B. y Gunn, L. (1984). *Policy analysis for the real world*. Oxford, Reino Unido: OUP. 21-22 Pp.

Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education* (33): 2-3.

Larrea, M. y Astur, A. (2012). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria. [En línea]. Disponible en: <http://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/02/Pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-Eduaci%C3%B3n-Superior-Larrea-M-y-Astur-A.pdf>. Fecha de consulta: 20 de marzo de 2018.

Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. [Análisis de datos cualitativos: un libro fuente]. Thousand Oaks, CA. EUA: Sage. 1-11 Pp.

OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA Global Competence Framework*. [En línea]. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Fecha de consulta: 10 de agosto de 2018.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. [Evaluación y métodos cualitativos]. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications. 180-181 Pp.

Presidencia de la República. (2013). Declaraciones del Presidente Obama y el Presidente Peña Nieto durante la conferencia de prensa conjunta. [En línea]. Disponible en: <https://www.gob.mx/presidencia/articulos/reunion-bilateral-con-el-presidente-barack-obama>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015.

Roth-Deubel, A. N. (2003). Introducción para el análisis de las políticas públicas. *Cuadernos de Administración*. (30): 115-117.

Rubin, H. J. and Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing*. [Entrevistando cualitativamente]. Thousand Oaks, CA: Sage. 30-37 Pp.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO. 15-16 Pp.

Vassar, D., and Barrett, B. (2014). U.S.-Mexico Academic Mobility: Trends, Challenges, and Opportunities, in Baker Institute for public Policy. [En línea]. Disponible en: <https://www.bakerinstitute.org/media/files/files/27591760/BI-Brief-082014-AcademicMobility.pdf>. Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2018.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/bolsa-libro-la-moda-hombre-1868758/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Aportes de los estudios culturales para la transformación del sistema educativo mexicano: Reflexiones sobre el rol docente

Contributions of cultural studies for the transformation of the Mexican educational system: reflections on the teaching role

Jorge Luis Mendoza-Valladares¹

RESUMEN

En éste ensayo se aborda el impacto potencialmente positivo de los estudios culturales, como aproximación teórico-metodológica, en la transformación del sistema educativo. El alcance del ensayo se acota a la disertación sobre el rol del docente como actor clave en su calidad de intelectual público capaz de incidir en el cambio a partir de una práctica pedagógica realizadora. El objetivo del trabajo, fue ampliar la discusión del cambio educativo recurriendo a marcos de referencia críticos que permitan la intervención del docente en un proyecto político a fin de incidir en la construcción de sociedades justas. La relevancia de la discusión se justifica a partir de la necesidad de revindicar el sistema educativo mexicano el contexto de profundos cambios económicos, políticos y sociales. El ensayo se divide en tres secciones. Primero, la introducción esboza brevemente los avances y vacíos teóricos para la transformación del sistema educativo en México. En un segundo momento, se discuten cuatro rasgos distintivos de los estudios culturales potencialmente relevantes para la transformación del sistema educativo y el rol de los profesores para el cambio educativo. Se concluye con algunas reflexiones y recomendaciones generales.

ABSTRACT

The essay discusses the potentially positive impact of Cultural Studies, as a theoretical and methodological approach, on the transformation of educational system. The essays limits to the discussion of teachers' role as a key agent given his/her condition as public intellectual able to influence change through an active pedagogical practice. The objective is to broaden the discussion of educational change by relying on critical referential frameworks in order to foster the teachers' participation on a political project in order to construct just and democratic societies. The relevance of the discussion relies on the need to vindicate the Mexican educational system in the context of economic, social and political changes. The rest of the essay includes three sections. First, the introduction provides a broad discussion on the theoretical advances and gaps for the change of the Mexican educational system. Secondly, four characteristics of Cultural Studies, relevant for educational change, are discussed as well the role of teachers in the change. As a conclusion, general reflections and recommendations are provided.

Keywords: change, critical pedagogy, cultural studies, pedagogical practice, teachers.

Palabras clave: cambio, docentes, estudios culturales, pedagogía crítica, práctica pedagógica.

Fecha de recepción: 19 de septiembre de 2018 / **Fecha de aceptación:** 24 de septiembre de 2018 / **Autor para correspondencia:** luisnoemj@hotmail.com/El Colegio de Tamaulipas / **Dirección:** Calzada General Luis Caballero, C.P. 87060, Ciudad Victoria, Tamaulipas¹.

INTRODUCCIÓN

En el discurso predominante de documentos oficiales en México (INEE, 2014; SEP, 2012; SEP, 2014; SET, 2012), se considera a la educación como un elemento fundamental para el desarrollo de las naciones; que permite el desarrollo integral de los ciudadanos; potencializa y contribuye en la adquisición de las habilidades y saberes necesarios para integrarse a la dinámica social; y en el que sostiene que a través de la educación se puede construir una sociedad más justa con bienestar social. Sin embargo, y en contraposición a lo anterior, en un mundo primordialmente capitalista y desigual, la educación en México no sólo enfrenta dificultades para contribuir en la configuración de sociedades menos hostiles, sino que el funcionamiento del sistema educativo se ha puesto en discusión. Esto se debe, al menos parcialmente, a que en el país los resultados de la educación se encuentran por debajo de lo esperado y se perciben situaciones de inequidad. Sin desconocer el hecho de que en el contexto mexicano se han llevado a cabo acciones para la mejora de la educación, la realidad es que aún queda un largo trecho por recorrer. Dentro de las acciones prevalentes para la mejora del sistema educativo han sido aumentar el presupuesto para educación y poner en marcha reformas educativas.

En esta línea, la ampliación de las oportunidades de acceso a las escuelas a través de la provisión de becas y construcción de infraestructura muestra un avance significativo. Por su parte, se cuenta con una amplia diversidad de planes y programas que –al menos en el documento– responden a políticas educativas de orden internacional. Ambas acciones, sin embargo, no ha dado los resultados esperados, tal como lo demuestran los indicadores educativos en el país. Las condiciones de inequidad educativa en México, se traduce en diferencias notorias con relación al rezago educativo, el logro académico y en limitaciones en el acceso y bajo grado de escolaridad cuando se trata de grupos sociales menos favorecidos. Por poner algunos ejemplos, al comparar las

zonas urbanas y rurales en México, la brecha registrada de rezago educativo en 2011 fue de más del doble dado que el éste alcanzó 28 % en las zonas rurales en contraste con el 13.5 % en zonas urbanas. En relación al logro académico, un análisis de los índices de marginación y los resultados de la prueba ENLACE de 2008 a 2013 reveló que, entre más alta marginación, más bajos eran los resultados en matemáticas y en comunicación (SEP, 2014). Poco más de 1.2 millones de niños ocupados no asistían a la escuela en 2011 y, en ese año, los grupos poblacionales menos favorecidos alcanzaban niveles bajos de escolaridad. Por ejemplo, en el sector de mexicanos de ocupación jornaleros sólo el 22.8 % de la población concluyó la primaria, únicamente el 13.3 % tenía la secundaria concluida y un escaso 3.3 % había terminado la preparatoria (SEP, 2014).

Situar estas desigualdades como meros datos estadísticos que requieren atención a traes de posturas reaccionarias obstruye la posibilidad de mejorar el sistema educativo mexicano. Se requiere pensar en las múltiples causales que contribuyen a esta realidad en el país. Al respecto, mucho se ha resaltado el poder liberador de la educación, pero las formas en las que la educación genera inequidades han sido poco cuestionadas. Pensadores como Althusser (1988), Bordieu y Passeron (2001), Freire (1994; 1997a; 1997b; 1999) y Gramsci (1976), han señalado que las escuelas pueden funcionar como componentes de un aparato ideológico que reproduce las desigualdades a través del ejercicio del poder y que las escuelas pueden constituirse como mecanismos de opresión. Sin embargo, tanto en el diseño de políticas educativas como en la praxis docente, este aspecto de la educación ha sido parcialmente desdeñado en el contexto.

En este sentido, un esfuerzo por cambiar el sistema educativo implicaría analizar la forma en la que el poder se ejerce para producir, diseminar y legitimar ciertos saberes y prácticas en las escuelas al mismo tiempo que se desconocen saberes y prácticas distintas a las convenciones hegemónicas. Adicional-

mente los avances en materia de innovación educativa también han aportado elementos relevantes para el análisis de la educación. Se sabe, por ejemplo, que las innovaciones tienen mayores posibilidades de éxito cuando los resultados son visibles; cuando son compatibles con los valores culturales y las necesidades e intereses de los usuarios; y cuando no representa mayor demanda para quienes las ponen en marcha (Rogers, 1962; 2003).

La literatura también señala que cuando los diseñadores de la innovación involucran a los profesores y alumnos, éstas tienen menor riesgo de fracasar (Havelock, 1969; Lambright y Flynn 1980; Waters y Vichles, 2001; 2008). De igual manera, la literatura sugiere que los cambios de fondo en la educación no se dan únicamente a partir de la modificación de las políticas educativas (Fullan, 1982; 2001; 2011; 2014) sino que es requisito que los interesados en la educación sumen esfuerzos para lograr el tan anhelado cambio. En esencia, una de las razones por las que las innovaciones fracasan es la poca o nula congruencia con las condiciones contextuales. Pero, con todo y lo anterior, el avance en la mejora del sistema educativo nacional es insuficiente. Así, en este marco de tensiones y contradicciones, bien vale preguntarse aspectos como ¿Cuál es el rumbo el sistema educativo habría de tomar para la formación de los ciudadanos del futuro? ¿Qué es lo que hay que cambiar? y ¿Quiénes son los responsables del cambio?, entre otras.

En este ensayo se argumenta que los estudios culturales constituyen un marco teórico-metodológico que puede tener un impacto favorable para transformar el sistema educativo en aras de una sociedad más justa. Asimismo, y a riesgo de caer en una generalidad, se argumenta que todos los profesores tienen el potencial de influir en el cambio educativo a través de su práctica docente si ésta se sustenta en las bases de la pedagogía crítica. Para sostener el argumento planteado, en la siguiente sección se discuten algunos aspectos relevantes de los

estudios culturales y la pedagogía crítica. Se concluye con algunas reflexiones y recomendaciones generales. El objetivo del trabajo, fue ampliar la discusión del cambio educativo recurriendo a marcos de referencia críticos que permitan la intervención del docente en un proyecto político a fin de incidir en la construcción de sociedades justas.

Los estudios culturales y la pedagogía crítica como marcos referenciales para el cambio del sistema educativo.

El potencial de los estudios culturales para la transformación del sistema educativo, parte desde la distinción misma con respecto a los estudios sobre la cultura. Para Restrepo (2011), los estudios sobre la cultura son, como su nombre lo indica, abordajes sobre fenómenos culturales con especificidades particulares según la disciplina que los abraza. Entre ellas, se encuentran la antropología cultural, la sociología de la cultura, la crítica cultural y la historia cultural. Por su parte, para Restrepo (2011), los estudios culturales mantienen al menos cuatro rasgos distintivos.

Esto es; (1) en los estudios culturales se concibe la cultura-como-poder y el poder-como-cultural; 2) suponen un enfoque no reduccionista que se expresa en una actitud transdisciplinaria; 3) implican una vocación política que busca intervenir sobre el mundo; y 4) recurren al contextualismo radical como encuadre metodológico. Si bien se reconoce que un consenso unificado sobre lo que constituyen los estudios culturales es aún un terreno en disputa (Richard, 2010), vale discutir brevemente estos cuatro rasgos para posteriormente señalar su potencial para transformar el sistema educativo. Según el autor, desde los estudios culturales, la cultura se entiende en su relación mutua y constitutiva con el poder. Esto es, se considera a la cultura-como poder, y al mismo tiempo el poder-como-cultural. En este sentido, los fenómenos sociales deben abordarse desde el análisis de las relaciones complejas entre el poder y la cultura pues es ahí – en ese nivel

intangible- donde se gestan las expresiones del ejercicio del poder materializadas en la realidad tangible.

Adicionalmente, los estudios culturales eluden un pensamiento reduccionista. En esencia, esto significa oponerse a las ideas que atribuyen algún fenómeno cultural-social a una única causal sin tomar en cuenta la multiplicidad de elementos que confluyen en un momento histórico-resultado de la historicidad misma-para crear las condiciones que generan el fenómeno en cuestión. Esta postura anti-reduccionista se traduce en un abordaje de los estudios culturales con un enfoque interdisciplinario; un abordaje que permite nutrir el estudio de los fenómenos desde diversas perspectivas disciplinarias evitando, tanto como sea posible, creer saber la respuesta de los que se investiga a priori. En palabras de Hall (Restrepo y col. 2010) esto significa adoptar un pensamiento sin garantías.

El tercer rasgo distintivo de los estudios culturales es el compromiso con un proyecto político que intenta transformar el mundo. Es decir, no se conciben los estudios culturales sin un “para qué”. No obstante, esto no implica un activismo contestatario emanado de la sinrazón sin fundamento. Muy por el contrario, para el autor, el proyecto político que persiguen los estudios culturales deben partir del rigor intelectual, teórico y metodológico. El cuarto rasgo distintivo, es la forma de abordar la especificidad de los estudios culturales desde una perspectiva del contextualismo radical. Para el autor, éste opera en los siguientes planos:

a. En el epistemológico, implica que los estudios culturales se conciben desde un pensamiento sin garantías. Los fenómenos sociales son el resultado de la articulación histórica de múltiples fenómenos. “El contexto no es el telón de fondo, el escenario donde algo sucede, sino sus condiciones de existencia y de transformación” (Restrepo, 2011: 14).

b. En el plano teórico, los estudios culturales no necesariamente se limitan a teorías de poder o cultura específicas. Tampoco se

asume la compatibilidad teórica. Por el contrario, los estudios culturales esperarían encontrar una comprensión del mundo incluso a partir de las tensiones entre distintas formulaciones teóricas contrapuestas. c. En el plano metodológico, se permitirían irreverencias metodológicas. Se parte del supuesto que las técnicas, estrategias, mecanismos y herramientas de investigación pueden ser utilizados sin restricciones siempre y cuando concuerden con las preguntas que el investigador se hace.

d. En lo político, los estudios culturales adoptan una postura en la que se asume que una misma práctica, conducta, un sujeto o fenómeno cumple funciones que no sólo son variables sino incluso opuestas. Es decir, un “fenómeno” puede ser emancipatorio en un contexto, pero opresor en otro.

e. En el plano del proyecto político, se parte del supuesto que ningún proyecto es, ni puede ser idéntico. Más bien, son determinados por las variables contextuales.

Estas características de los estudios culturales, ofrecen la posibilidad de abonar significativamente en la interpretación –o reinterpretación- y transformación del sistema educativo. Por un lado, al enfatizar la necesidad de tomar en cuenta la relación dialéctica de poder y cultura, se reconoce que la educación formal puede ser un espacio de opresión. Dadas las condiciones de profundas desigualdades, es necesario dismantelar y desmascarar las formas en las que el poder y la cultura dentro y fuera del sistema educativo se articulan para generar dichas inequidades. Sólo así se podrá vislumbrar una alternativa con mayores posibilidades de abatir la inequidad y opresión que el sistema ejerce sobre los menos favorecidos. En otras palabras, sí en verdad se quiere transformar el sistema educativo, es necesario que desde un enfoque crítico se reconozca que la inequidad está presente y que, bajo ciertas condiciones, las escuelas funcionan como mecanismos de opresión. Evitar una postura reduccionista, como rasgo distintivo de los estudios culturales, es fundamental

para el cambio del sistema educativo. Esto implica desprenderse de la idea que el cambio, no sólo de lo educativo, sino del funcionamiento del aparato social en general, resulta milagrosamente como efecto de políticas públicas –desarticuladas– y programas compensatorios. Para mejorar la educación, es requisito adoptar una postura antireduccionista y voltear la mirada a las esferas ideológicas y culturales y las formas en las que estas se vinculan con la esfera económica, política y social. Los estudios culturales, desde esta postura anti-reduccionista, permiten reflexionar críticamente y poner en tela de juicio el alcance que las reformas educativas de escritorio y el impacto que la inversión en educación puede tener para transformar el sistema educativo.

El tercer aspecto de los estudios culturales altamente rescatable para la transformación del sistema educativo es el énfasis en la participación activa como un proyecto político: una participación que no se queda en la teorización y la crítica, sino trasciende en acciones concretas. Esto se discute más adelante, pero es aquí, donde los profesores adquieren un papel crucial para transitar a una sociedad democrática a partir de su intervención directa en el sistema educativo.

Desde los estudios culturales ningún proyecto político es idéntico. Por el contrario, es necesario considerar las variables contextuales e históricas. Así, buscar la transformación del sistema educativo desde un contextualismo radical como proyecto político, invariablemente implicaría adaptar al sistema educativo a la realidad contextual y no continuar ciegamente intentando que las escuelas de diversos contextos se adapten a las normativas estandarizadas de un sistema educativo como se ha venido haciendo.

En concordancia con los planteamientos generales de los estudios culturales, la pedagogía crítica también hace un llamado a repensar en las formas en las que la educación formal puede transformarse. Un ejemplo

de ello, es lo que Giroux y Shannon (1997) denominan la práctica pedagógica realizadora cuyas implicaciones para la labor educadores son de especial relevancia. La práctica, realizadora de inicio, implica sumarse a un proyecto político de transformación. Se trata de un proyecto informado, con rigor teórico, interdisciplinario, transgresor, de oposición, y que promueva la democracia racial, económica y política. La pedagogía realizadora supone también un cuestionamiento sobre el ejercicio del poder para legitimar y autorizar lo que se enseña desde el plano de la producción de significados, la ideología y la organización material. La pedagogía realizadora abraza la idea de que los educadores habrán de dirigir sus energías hacia una visión moral en la que los recursos intelectuales se utilicen para comprender y transformar las instituciones.

La pedagogía realizadora, se opone a reducir lo político al carácter discursivo y promueve la intervención de lo pedagógico en lo político (Giroux y Shannon, 1997). En este marco, desde la pedagogía realizadora, los profesores se vuelven también intelectuales públicos. Los profesores como intelectuales públicos asumen el compromiso moral y la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a traer a la luz las problemáticas locales –e individuales– a la esfera social. Es decir, pensar las problemáticas personales no únicamente como meramente individuales sino como resultado y reflejo de fuerzas sociales más amplias (Giroux, 2013). Sumarse a un proyecto político que busque la equidad, la democracia y la construcción de una sociedad más justa es sin duda una de las aspiraciones de la mayoría de los profesores, al menos en el discurso.

Desde el enfoque de los estudios culturales, los profesores tienen ante ellos un marco de actuación con altas posibilidades de contribuir en la transformación del sistema educativo. Pero, para pasar del discurso a las acciones, se requiere adoptar una postura crítica y contestataria y al mismo tiempo informada y sustentada en la reflexión teórica rigurosa. A nivel individual, es necesario reconfigurar

las interpretaciones sobre la práctica docente y el impacto que esta tiene en la legitimación de otros saberes para la producción de saberes complementarios adoptando una postura autocrítica. Habrá de poner en tela de juicio las prácticas pedagógicas opresoras y excluyentes que se ejercen en las aulas sobre aquellos alumnos que cuestionan el funcionamiento de ciertas prácticas arraigadas dentro de las aulas y en un sistema educativo que desconoce ciertos saberes y prácticas. Se debe pensar en la práctica docente de manera que se cuestione si lo que se hace contribuye o no en el proyecto político de una sociedad menos hostil. Será requisito contextualizar la práctica docente dentro de un marco de desconfianzas –debidamente sustentadas– hacia las instituciones e incluso al orden social. Asimismo, se requiere analizar a la práctica docente más allá del salón de clases y de la temporalidad inmediata por lo que es necesario encuadrar la práctica docente con un proyecto a largo plazo. Pero la auto-crítica, per se, sería un esfuerzo insuficiente. Es necesario también apostar a lo que Giroux (2013) llama esperanza educada. Es decir, enseñar a los estudiantes a asumir sus responsabilidades personales, políticas y globales. Apostar a la esperanza educada permitirá pensar en la educación, la democracia, la equidad, la responsabilidad social y el bien público como un conjunto articulado. Así, al recurrir a la esperanza educadora es posible “revitalizar y fortificar una nueva era de imaginación cívica, un sentido renovado de entidad social y una voluntad política apasionada” (ibid. p. 26).

CONCLUSIONES

En términos generales, voltear la mirada a los estudios culturales, como un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas con una visión holística y crítica, nutre la discusión sobre las alternativas para transgredir prácticas pedagógicas de opresión y brinda la posibilidad de dar luz sobre líneas de acción para reconfigurar el sistema educativo de fondo. Reconocer que la construcción de sociedades solidarias

requiere transformar el sistema educativo nacional es insuficiente. Es indispensable sumarse a un proyecto político de intervención en lo político, económico, y social. En este sentido, responsabilizar exclusivamente a los docentes del cambio educativo es caer en reduccionismo. Si bien ellos son pieza fundamental para dicha transformación, habrá que incidir en otras esferas que determinan en el funcionamiento del sistema.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión. 1-96 Pp.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. Cl. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular. 1-256 Pp.
- Freire, P. (1994). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda. 59-70 Pp.
- Freire, P. (1997a). *La educación como práctica de la libertad*. 45ª Edición. México: Siglo XXI Editores. 1-150 Pp.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía del oprimido*. 49ª Edición. México: Siglo XXI Editores. Pp.1-248
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 4ª Edición en español. México: Siglo XXI Editores. 1-230 Pp.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press. 1-326 Pp.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press. 1-52 Pp.
- Fullan, M. (2011). *Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro*. Revista Digital de Investigación Lasaliana. (3): 31-35.
- Fullan, M. (2014). *Leadership: Maximizing Impact. Motion Leadership: MICHAELFULLAN*. CA. [En línea]. Disponible en: http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/04/14_Spring_Maximizing-Impact-Handout.pdf. Fecha de consulta: 13 de enero de 2018.
- Giroux, H. (2013). *La Pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Praxis Educativa, 17 (12): 13-26.
- Giroux, H. y Shannon, P. (1997). *Cultural Studies and Pedagogy as Performative Practice: Toward an Introduction*. En H. Giroux y P. Shannon, (Eds.), *Edu-*

cation and Cultural Studies Toward a Performative Practice (pp. 1-12). New York: Routledge.

Gramsci, A. (1976). *Cartas de la cárcel*. Madrid: Editorial cuadernos para el dialogo. 1-295 Pp.

Restrepo, E. Walsh, C. y Vich, V. (2010). *Stuart Hall, Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador. Envión Editores. [En línea]. Disponible en: http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf. Fecha de consulta: 03 de diciembre de 2017.

Havelock, R. G. (1969). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, MI: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge Institute for Social Research the University of Michigan. 1-533 Pp.

INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014*. México: INEE. [En línea]. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador-Pub/P1/D/239/P1D239.pdf>. Fecha de consulta: 15 de febrero de 2018.

Lambright, W. y P. Flynn (1980). The role of local bureaucracy-centered coalitions. En J. A. Agnew (Ed.), *Innovation research and public policy* (pp. 243-248). Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Restrepo, E. (2011). *Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones*. Revista de investigaciones UNAD, 10 (1). [En línea]. Disponible en: <https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen10num1%202011/1.%20Estudios%20culturales%20y%20educacion.pdf>. Fecha de consulta: 13 de enero de 2018.

Richard, N. (Ed.). (2010). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias, disputas*. Buenos Aires: Arcis-CLACSO. 12- 59 Pp.

Rogers, E. M. (1962), *Diffusion of innovations*. New York: Free Press of Glencoe. 1-476 Pp.

Rogers, E. M. (2003), *Diffusion of innovations* (5th edn.). New York: Free Press. 1-543 Pp.

SEP, Secretaría de Educación Pública (2012). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Secretaria de Educación Pública. [En línea]. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf. Fecha de consulta: 01 de febrero de 2018.

SEP. (2014). *Diagnóstico del Programa: Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa*. México: SEP. 1-45 Pp.

SET, Secretaria de Educación de Tamaulipas (2012). *Programa Estatal de Educación 2011-2016*. [En línea]. Secretaria de Educación de Tamaulipas. Disponible en: http://secundarias.tamaulipas.gob.mx/convocatorias/Programa_Estatal_de_Educacion_2011-2016.pdf. Fecha de consulta: 20 de marzo de 2018.

Waters, A. y M. L. C. Vilches (2001). *Implementing ELT Innovations: A Needs Analysis Framework*. ELT Journal. 55(2): 133-141.

Waters, A. y M. L. C. Vilches (2008). *Factors affecting ELT reforms: The case of the Philippines Basic Education Curriculum*. RELC Journal. 39(1): 5-24.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/estudiante-escribir-teclado-texto-849822/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Conjugación de las habilidades para aprender en el desarrollo de los jóvenes universitarios

Conjugation of skills to learn in the development of university students

Diana Guadalupe Garza-Puente¹

RESUMEN

La cultura y la educación inciden en forma directa en el ejercicio de habilidades en los jóvenes, de ahí la necesidad de tomar una responsabilidad docente centrado en el desarrollo de las mismas, ejerciendo metodología educacional basada en competencias considerando factores que condicionan tal hecho: características personales, psicológicas, demográficas; dichas habilidades permiten no solo competencias y talentos a nivel personal, sino profesional afectando toda la etapa educacional, por ello, es primordial la formación educativa en este aspecto, es decir, resultados finales referidos en productividad a través de puentes de procesos mentales aplicados a una enseñanza adaptativa. Las habilidades conductuales en aspectos multidimensionales afectadas por el desarrollo de habilidades blandas asociadas a las habilidades para aprender, apoyadas éstas hoy en día con educación continua e-learning preparan al alumno para la vida, conjugados los saberes del aprendizaje significativo. El diseño de propuestas curriculares profesionales en base a modelos de profesionalización de un sistema productivo demandan dimensiones técnicas, sistemáticas, relacionales y de respuesta a contingencia, requiriendo del alumno destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos necesarios que reflejan la obtención de competencias obtenidas del proceso enseñanza-aprendizaje; por tal motivo, la necesidad de identificar y relacionar las habilidades para aprender en el desarrollo de los jóvenes universitarios como parte de su identidad, es primordial.

Palabras clave: habilidades, aprendizaje, jóvenes, universidad.

ABSTRACT

Culture and education directly affect the exercise of skills in young people, hence the need to take a teaching responsibility focused on the development of the same, exercising educational methodology based on competencies considering factors that condition such event: personal characteristics, psychological, demographic; These skills allow not only skills and talents on a personal level, but also a professional one affecting the entire educational stage, therefore, educational training in this aspect is paramount, that is, final results referred to in productivity through mental process bridges applied to adaptive teaching. Behavioral skills in multidimensional aspects affected by the development of soft skills associated with learning skills, supported these days with continuous education e-learning prepare the student for life, conjugated the knowledge of meaningful learning. The design of professional curricular proposals based on models of professionalization of a productive system demand technical, systematic, relational and contingency response dimensions, requiring the student's skills, abilities, attitudes and necessary knowledge that reflect the obtaining of competences obtained from the teaching process -learning; therefore, the need to identify and relate the skills to learn in the development of university students as part of their identity.

Keywords: skills, learning, youth, university.

Fecha de recepción: 09 de agosto de 2018/**Fecha de aceptación:** 27 de agosto de 2018/**Autor para correspondencia:** dggarza@uat.edu.mx/Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa-Rhode/**Dirección:** Carr. Reynosa-San Fernando, cruce con Canal Rodhe, Arcoíris, 88779 Reynosa, Tamps¹.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de la integración de un currículum en conocimiento y aplicación ha originado desde la mitad de siglo XX, la producción vanguardista de la enseñanza y sus estrategias de aprendizaje, con intención de fortalecer y formar el saber/hacer de los hombres desde el inicio de su vida, permitiendo la acumulación de conocimientos que desarrollen su ser/convivencia en forma constante que los impulse y prepare en los retos que enfrenta el hoy de forma competitiva, conjugando disciplinas de psicología cognitiva con las teorías de la información en cuanto a procesamiento y ejecución, actualmente todo ello bajo un esquema de tecnologías de la información en un contexto totalmente globalizado.

La materia de Habilidades para aprender, permite al alumno universitario centrarse en el análisis del rendimiento, la ejecución o el éxito de resultados finales referidos en su productividad o generación de ideas, este aprendizaje se enfoca en un proceso de orquestación, la dinámica y el despliegue del proceso mental del alumno al ir adquiriendo habilidades, tal como lo señala García-Martín y col. (2018); por lo cual el aprendizaje, como su propio proceso, son el puente de la introducción y evaluación de la identidad profesional positiva que refleja el alumno, por ello, la necesidad de introducir un importante cambio cognitivo y de disposición en la educación de liderazgo para asegurar el desarrollo de habilidades profesionales alineadas con los modelos actuales de liderazgo compartido, señalado por Hernández y Martínez (2018); la comunicación intercultural, la inferencia de la tecnología en el aula (TIC) y la inferencia basada en la evidencia, intervienen en la combinación de experiencia sensorial con el Liderazgo esencial para el logro de objetivos. La relación intercultural es un proceso de construcción mediante prácticas y acciones concretas y conscientes, a través del reconocimiento mutuo, intercambio de saberes, experiencias y la convivencia social, lo que permitirá la proyección de respuestas emocionales positivas durante la interacción intercultural, interviniendo las habilidades blandas,

en la capacidad de decir lo que se desea decir cuando se decida algo, compendio del proceso de comunicación.

Aunado a ello, se aplica la enseñanza adaptativa, como un insumo que determina su mejoramiento; además el ejercicio de las habilidades para aprender es material educativo con efectos indirectos en generación social venidera, sin embargo, éstas no se deben asociar a estímulos o recompensa en su aplicación y desarrollo, puesto que es un proceso de recurso recursivo de aprendizaje autorregulado condicionado con lo emocional-atencional, con énfasis en aprendizaje y crecimiento profesional.

Por su parte, el desarrollo del pensamiento sistemático es el reflejo de una habilidad conductual, la cual conjuga la multidimensionalidad en donde interviene tanto el profesor como el alumno, éstas son el ámbito personal, en ámbito de auto enfoque o autopercepción, interviniendo la motivación reflejado en el manejo de estrés, depresión, ansiedad, agotamiento y por tanto la resiliencia, como parte de las habilidades blandas reflejadas. Por lo anterior y su conjugación, se deduce que el apoyo y desarrollo de habilidades conductuales, exhibidas en el ejercicio de las habilidades para aprender, preparan al alumno para la vida, conjugando lo saberes del aprendizaje significativo. Delors y col. (1996), señala que los cuatro pilares de la educación son el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos con los demás y el aprender a ser, éste último apoyado del aprender a aprender, punto de reflexión del alumno.

Es justo relacionar lo que Tenti (2004) manifiesta, que el esbozo formativo del corazón-coraje es precisamente permitir la expresión en términos de escenarios, proyectos, inversiones, intereses, es decir, conjugar la vida con el saber al expresarla. Dentro de las tareas de aprendizaje, se encuentra la lectura y comprensión múltiple, los problemas interdisciplinarios, el uso de íconos, objetos, mapeo

o gráficas, predicciones semánticas y la imitación o interacción, la escritura colaborativa, la observación, uso de memoria y por tanto el reforzamiento ortográfico como consecuencia; estas prácticas, facilitan las habilidades reflexivas autorreguladas, deductivas o abductivas, apoyando el aumento de confianza y reflexión en los alumnos. Así mismo, reflejan el rendimiento, la motivación, la confianza y la satisfacción del alumno en el ejercicio de relaciones. La utilización de las habilidades para aprender se reflejan en la productividad del alumno, en el desarrollo de su liderazgo, incentivando al alumno a desarrollarse dentro de este aspecto, aprovechando sus oportunidades aceptando las responsabilidades y el trabajando en equipo, reflejándose en la sociedad como eficiencia metacognitiva aplicada. Para ello, las habilidades para aprender se apoyan de educación continua e-learning universitaria en línea, como sistema de gestión de aprendizaje global otorgando mayor satisfacción estudiantil por el servicio de alto rendimiento y alta disponibilidad en apoyo del pensamiento crítico y creativo facilitando la adquisición de contenidos, habilidades y estrategias, en espera de una preparación que otorgue mejores resultados en los jóvenes universitarios, ampliando sus redes de investigación y retroalimentación al prepararlos para la vida.

Por lo anterior, en objetivo de estudio fue prioritario identificar y relacionar las habilidades para aprender en el desarrollo de los jóvenes universitarios.

Habilidades para aprender como identidad profesional.

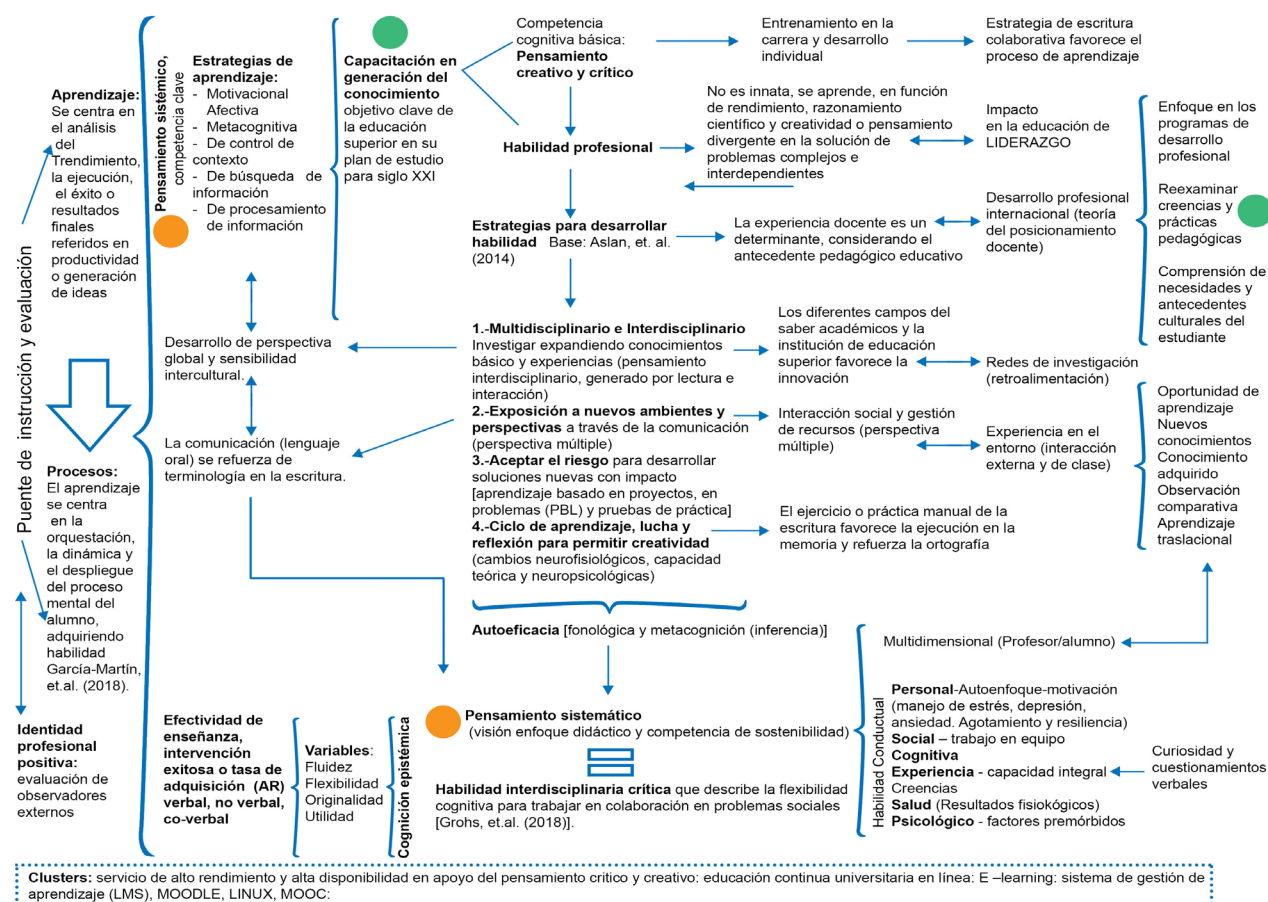
El entrenamiento en la carrera y desarrollo individual del alumno, marcan la pauta para diseñar propuestas curriculares profesionales, el modelo de profesionalización con base en sistema productivo demanda las dimensiones de capacidad técnica, sistemática, relacionales y de respuesta a contingencia (Técnicas profesionales básicas, 2017); con ello, se proporciona al alumno destrezas,

habilidades, actitudes y conocimientos necesarios, los cuales son factores prioritarios para la obtención de una competencia cognitiva básica en pensamiento creativo y crítico, el siguiente mapa conceptual (Figura 1) permite interrelacionar las estrategias de desarrollo de habilidades ligadas a la habilidad profesional, conjugando las competencias requeridas y la evaluación a la que son sujetas como parte de una identidad profesional, resultantes del aprendizaje; así mismo, la búsqueda de auto eficiencia, desarrollando las habilidades conductuales en base a las habilidades por aprender en una enseñanza adaptativa; entrelazados estos factores en un sistema de gestión de aprendizaje en rendimiento.

Una estrategia es un procedimiento a través de técnicas, métodos o actividades, en el cual el docente y alumno organizan acciones conscientes para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (Feo, 2010). Estas estrategias a través de técnicas o metodologías articuladoras generan habilidad y competencia creativa viable en pensamiento crítico con dominio de contenido (Jiménez, 2015).

Dentro de estas estrategias, se encuentran las habilidades para aprender, como la escritura colaborativa que favorece el proceso de aprendizaje, ésta es una habilidad que no se considera innata sino que se aprende, originando las habilidades profesionales, las cuales se juzgan conforme a su rendimiento o razonamiento científico, así como su creatividad o pensamiento divergente en la solución de problemas complejos e interdependientes, reflejado en el Liderazgo o auto dirección el cual es un impacto de la educación recibida, por ello, la necesidad de introducir un importante cambio cognitivo y de disposición en la educación (...) para asegurar el desarrollo de habilidades profesionales alineadas con los modelos actuales de liderazgo compartido, señalado por

Figura 1. Interrelación estrategias de desarrollo de habilidades ligadas a la habilidad profesional.
Figure 1. Interrelation skills development strategies related to professional skills.



Fuente: Elaboración propia (2018).

Hernández y Martínez (2018), al analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando sus implicaciones, elementos de análisis para el diseño, operación y evaluación de programas educativos.

La competencia es un plan de trabajo que promueve la adquisición de habilidades, aptitudes, actitudes a través de elementos teóricos o referentes prácticos para identificar y desarrollar actividades que lo fomenten, generando estrategias concretas de transformación y maduración, reforzando un conocimiento ya adquirido o por adquirir. Dentro de las técnicas profesionales básicas la planificación y resolución de problemas prácticos, el expresar - comunicar ideas y decisiones, ser parte de un equipo, la actitud de observar y reconocer la dimensión

social del trabajo, son objetivos que se orientan y consideran al desarrollar las habilidades de aprendizaje básicas en el alumno.

El pensamiento creativo y crítico, es el objetivo clave de la educación superior en su plan de estudio para el siglo XXI, generación del conocimiento a través de capacitación, apoyada de la enseñanza adaptativa, como un componente de la instrucción efectiva, puesto que el educador ajusta la enseñanza en función de la necesidad social, lingüística, cultural y de instrucción del alumno (Parson y col., 2018); las estrategias de aprendizaje (Aizpurua y col., 2018), apoyan las competencias claves en el pensamiento sistemático, son de carácter motivacional, afectivas, metacognitivas, de control de contexto, de búsqueda de información y de

su procesamiento, ligadas al desarrollo de una perspectiva global y sensibilidad intercultural con la comunicación (lenguaje oral) que refuerza la terminología en la escritura, adentrando de lleno a la importancia de las habilidades para aprender y su reflejo, tanto en lo escrito como en lo verbal.

Así mismo, la exposición a nuevos ambientes y perspectivas a través de la comunicación, obtiene una visión múltiple por la interacción social y gestión de recursos con la experiencia en el entorno externo y/o la interacción en clase, permitiendo en sí la interacción, el manejo de lengua extranjera, la oportunidad de aprendizaje y con ello nuevos conocimientos aplicando los ya adquiridos, la observación comparativa favoreciendo el aprendizaje traslacional según Bridgwood y col. (2018), puesto que, al reconocer la situación dentro del sistema cognitivo sobre el medio ambiente se adapta durante la interacción tanto en comprensión conceptual como auditiva. Por su parte, Jiménez (2015: 643) señala que: “lo que tiene que ver con la categoría enfocada en las habilidades de pensamiento crítico esenciales para el aprendizaje, no se deben olvidar los cursos metodológicos para generar estrategias prácticas para desarrollar el arte de la pregunta, la lectura y la escritura especialmente”.

Las habilidades blandas, evaluadas hoy en día por los observadores, empleadores y sociedad, enfocan al alumno a contar con socios globales de los cuales aprender el desarrollo de relaciones. La visión global apoyada de la comunicación son factores resultantes de las estrategias para desarrollar habilidades, señalado por Qureshi (2018) que la experiencia docente (incluido en maestro de inglés) con antecedente educativo y pedagógico es un determinante en el desarrollo estudiantil, por ello la importancia en el desarrollo profesional con enfoque internacional según la teoría del posicionamiento docente, repercutiendo en el enfoque que se le otorga a los programas de desarrollo profesional, se reexamina las creencias y prácticas pe-

dagógicas, la comprensión de necesidades al igual que los antecedentes culturales del estudiante, tal como indica Ly y Pasura (2018). Por su parte, la educación emocional como parte de las habilidades blandas, enfatizada en la persuasión a través de inteligencia emocional y conjugada con la educación recibida, permite la satisfacción de las relaciones sociales del alumno como parte de su formación integral (Mira y col., 2017) factor primordial de evaluación en ámbito laboral, además de otorgar un mayor éxito de vida (Ramkumar y Rajini, 2018). Aslan col. (2014), señala que las estrategias para desarrollar habilidades son las de carácter multidisciplinario e interdisciplinario al investigar expandiendo conocimiento básico y experiencias, logrando un pensamiento interdisciplinario generado por la lectura, con ello los diferentes campos del saber académico y la institución de educación superior favorecen la innovación a través de redes de investigación y retroalimentación, para fomentar el conocimiento sólido. Así mismo Aslan y col. (2014), indica que la estrategia de aceptar el riesgo para desarrollar soluciones nuevas con impacto, se favorecen del aprendizaje basado en proyectos (PjBL), en problemas (PBL) y pruebas de práctica, con impacto en la creatividad y transferencia de conocimiento a través de una investigación formativa y metodológica.

Por su parte el ciclo de aprendizaje, en lucha y reflexión permiten la creatividad, activan los cambios neurológicos, la capacidad teórica y neuropsicológica (autoevaluación), derivado del ejercicio o práctica manual de la escritura que favorece la ejecución de la memoria (nemotecnia) y con ello el reforzamiento de la ortografía, puesto que el cerebro transforma las relaciones verbales en imagen mental de carácter gráfico y espacial para recordarlas mejor (Gordoa, 2017). Estas estrategias para el desarrollo de habilidades manejadas, desembocan en una autoeficacia del alumno, que en términos fonológicos

y de metacognición se relaciona con las habilidades de comprensión lectora (Wang y col., 2018), apoyadas por la inferencia desarrollada durante el ejercicio de las mismas, soportando el desarrollo de perspectiva global y el lenguaje oral, es decir, lograr un pensamiento sistemático con una visión de enfoque didáctico en contenido y competencia de sostenibilidad, el cual arroja una habilidad interdisciplinaria crítica que describe la flexibilidad cognitiva para trabajar en colaboración de problemas sociales, según Grohs y col. (2018). Para ello, fomentar la interdependencia y el desarrollo de una cognición epistémica es fundamental para el logro de la adaptación, análisis y solución de problemas.

La habilidad en pensamiento sistemático y su logro, es la competencia clave como estrategia de aprendizaje en una educación superior con un plan de estudios para el siglo XXI, al generar conocimiento. En esta autoeficacia del alumno, intervienen variables de fluidez, flexibilidad, originalidad y utilidad como descripción de un enfoque cognitivo/metacognitivo innovador (Morin y col., 2018), interviniendo la habilidad y un carácter constructivo, otorgando un resultado de efectividad de la enseñanza, del logro de intervenciones exitosas o llamadas tasa de adquisición (AR) señalada por Burns y col. (2018), manejo de lo verbal, no verbal y co-verbal en el proceso enseñanza aprendizaje, cuya educación superior además de fuente de saber, y fomentar la evolución en el mercado laboral, es un ente de cooperación internacional, apoyado de un espíritu de autonomía, como se ha mencionado.

Las anteriores variables y su reflejo son la evaluación que le otorgan al estudiante los observadores externos, empleadores, sociedad o las propias instituciones, adquiriendo una identidad profesional positiva, meta de toda institución educativa puesto que cada alumno o egresado es la presentación o imagen de su casa mater reflejando en el

contexto su conocimiento, desarrollo y preparación. De igual manera, el pensamiento sistemático es el reflejo de una habilidad conductual, la cual conjuga la multidimensionalidad en donde interviene tanto el profesor como el alumno. Éstas son el ámbito personal, en ámbito de auto enfoque o autopercepción, interviniendo la motivación reflejada en el manejo de estrés, depresión, ansiedad, agotamiento y por tanto la resiliencia; el ámbito social, percibido en el trabajo en equipo; lo cognitivo y su experiencia como capacidad integral resultado de su curiosidad y cuestionamientos verbales; sus creencias, su salud mostrada en resultados fisiológicos; y el aspecto psicológico como factores premórbidos que permiten el manejo de motivación y personalidad, incitando a su capacidad de transformar su realidad.

Por lo anterior y su conjugación, se deduce que el apoyo y desarrollo de habilidades conductuales, exhibidas en el ejercicio de las habilidades para prender, preparan al alumno para la vida, interviniendo lo saberes del aprendizaje significativo, obteniendo una formación intelectual en instrucción, formación y comunicación, para contar con una perspectiva integral de la construcción de la vida, la formación personal y la madurez, como meta de la educación (Näsman, 2018). Lo anterior reafirmado por el Fondo Multilateral de inversiones (FOMIN), miembro del Grupo de Banco Interamericano de Desarrollo, el cual sustenta proyectos en el ámbito de empleos para jóvenes, precisamente con el componente de habilidades para la vida en comunicación, responsabilidad, trabajo en equipo, y motivación, en espera de que esta preparación otorgue mejores resultados en los jóvenes indicando “es por tanto importante aplicar las habilidades para la vida en todo el proceso de formación, para así ayudar a reforzar actitudes y comportamientos positivos y maximizar el tiempo de enseñanza de estas habilidades” (BID, 2012, párr. 6).

Como se ha mencionado, las habilidades para aprender se ligan a las llamadas habilidades blandas (Mitchell y Benyon, 2018), encontrando las de competencia de comunicación, como la comunicación intercultural, acompañadas de la inferencia de la tecnología en el aula (TIC) y la inferencia basada en la evidencia, sus aportaciones y apoyo dentro de las habilidades para aprender y en cuyo resultado interviene la combinación de experiencia sensorial con Liderazgo aplicado a la educación, en donde Näsman (2018) indica que el líder desarrolla la aptitud de saber qué medir y cuáles experiencias de otros analizar para aprender, en cuanto realiza tareas de acuerdo con la filosofía de la organización.

Estos factores son aprendizaje de refuerzo aplicados en tareas de aprendizaje que requieren memoria facilitando las decisiones externas, a través del análisis de la percepción al exponerse inicialmente a mayor proporción de abstracción (uso del cerebro para guiar el aprendizaje en forma consistente), y con ello, el aumento de confianza y reflexión en la práctica que conlleva a la eficiencia de metacognición (imitación), y la capacidad de análisis. Reafirmando que, dentro de las tareas de aprendizaje, se encuentra la lectura múltiple, los problemas interdisciplinarios, el uso de íconos, objetos, mapeo o gráficas, predicciones semánticas, análisis morfológico y la imitación o interacción; estas prácticas, facilitan las habilidades reflexivas autorreguladas, deductivas (analógicas) o abductivas, apoyando el aumento de confianza y reflexión en los alumnos.

Así mismo, reflejan el rendimiento (objetivo de la metacognición), la motivación (apoyada de la herramienta Crowdsourcing), la confianza y la satisfacción del alumno, ayudando a controlar la ansiedad, atención y frustración, ésta última es la que genera acción y deseo al confrontar los limitantes. Estos aspectos son controlados a través de la retroalimentación o “proporcionando

contenido adicional cuando se detecta decremento cognitivo o afectivo” (Yang y Dorneich, 2018). La participación de la herramienta crowd-sourcing en alumnos motivados para desarrollar competencias (es decir, aprender nuevos conocimientos y habilidades) reúne a los más aptos para aportar ideas ante problemas complejos y tienden a elegir tareas de alto compromiso que requieren más esfuerzo, por tanto, oportunidad para mejorar la capacidad en lugar de centrarse en la estructuración o interdependencia de la tarea (Pee y col., 2018), apoyando el concepto de Uribe y col. (2018) al señalar que motivar al estudiante de alta capacidad requieren crear sus propias actividades de aprendizaje fortaleciéndolas con actividades y responsabilidades que incluyan sus intereses.

Un factor que apoya las tareas de aprendizaje y que se debe desarrollar o enfatizar es la observación, Floyd y Esfandiari (2018), señalan que la observación con iniciativa mixta y observación diferida intervienen al indicar que la habilidad de los agentes para aprender correctamente, están, por lo tanto, relacionados con la calidad y cobertura de las observaciones; permitiendo a los agentes de aprendizaje identificar los problemas que están teniendo dificultades para resolver y pedir ayuda a experto para resolverlos.

Puesto que esto último refleja madurez profesional al contar con redes de apoyo; por tanto, el alumno se mantiene activo en todo momento, una herramienta en mención es el Crosssituational,” el aprendizaje intersituacional es un mecanismo para aprender el significado de las palabras a través de múltiples exposiciones” (Smith y col., 2011). Estas herramientas permiten aprender de la evolución FODA de los otros integrantes, y están sujetas a la experiencia del docente, su preparación, políticas institucionales y medio ambiente de desarrollo.

Las estrategias de aprendizaje son objetivos en base a cualidades, debilidades o aptitudes del alumno. Tsang (2018), indica que (...) el incremento en las calificaciones de los estudiantes de alto dominio sugiere sus habilidades reflexivas para aprender de la observación y su mayor conciencia para identificar áreas de mejora, en donde se extiende la enseñanza-aprendizaje a un entorno de resolución. Por su parte, Liang y col. (2018, abstract) señala que los atributos son propiedades semánticas de los objetos, investigaciones recientes han demostrado que los atributos visuales pueden beneficiar a muchos problemas típicos de aprendizaje. Para el aprendizaje zero-shot basado en atributos visuales y reconocimiento de la interacción persona-objeto (...) mejora el rendimiento.

La utilidad del conocimiento y su ejercicio, verificable en su operación y declaración, con base en las habilidades para aprender, se reflejan en la productividad del alumno, en el desarrollo de su liderazgo, incentivando a desarrollarse dentro de este aspecto aprovechando sus oportunidades aceptando las responsabilidades y trabajando en equipo, reflejándose en la sociedad como eficiencia metacognitiva aplicada, ligada a la afectación actitudinal, procedimental y cognitiva del enfoque motivacional, puesto que en el proceso de actividad reflexión y logro de objetivos interfieren los esquemas mentales, la madurez y los intereses personales o circunstanciales del alumno, que maximizan o minimizan el propio aprendizaje, al ampliar sus conocimientos, modificar su conducta, adquisición de experiencias, que son el soporte de su desarrollo, reforzando el ver más allá de lo que se ve en el análisis de situaciones u oportunidad de mejora.

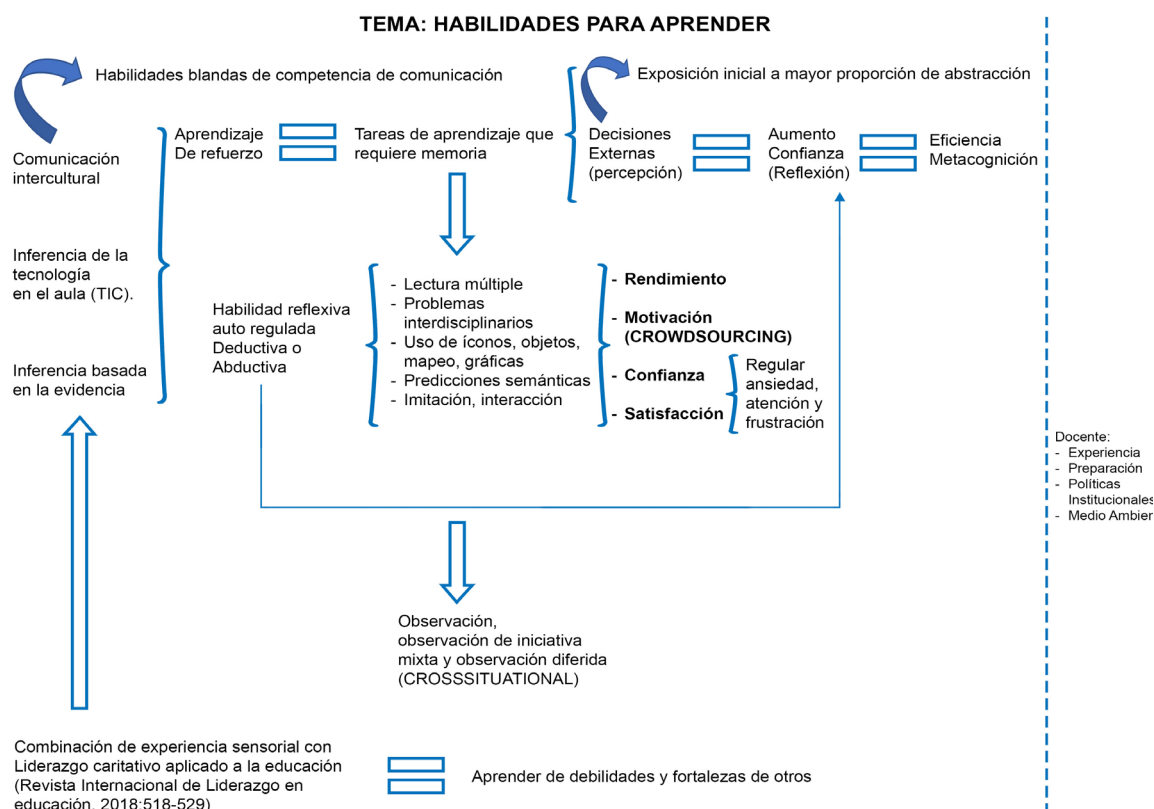
El mapa conceptual siguiente (Figura 2), refleja la interrelación de la comunicación y la inferencia como parte de las habilidades que son expuestas a tareas de aprendizaje en su desarrollo, cuyo rendimiento

es sujeto a la implicación del papel del docente. Con ello, las habilidades para aprender se apoyan de educación continua e-learning universitaria en línea, como sistema de gestión de aprendizaje (LMS), Moodle, Linux o MOOC (clusters), o iDTV (Santos y col. 2016), otorgando mayor satisfacción estudiantil por el servicio de alto rendimiento y alta disponibilidad en énfasis del pensamiento crítico y creativo facilitando la adquisición de contenidos, habilidades y estrategias, tal como lo señala Shirley y Pedraza (2016), destacando el potencial encontrado en la escritura colaborativa en línea o García-Martín y García-Sánchez (2018), como estrategia de aprendizaje y habilidades de razonamiento de estudiantes universitarios.

Monereo y Pozo (2003) manifiesta que las formas en que se produce, difunden e intercambia el conocimiento está ligado a las tecnologías del conocimiento conformando y determinando la naturaleza del saber social, lo que constituye facilitar el mismo. Apoyando lo anterior Santos y col. (2016) en la figura siguiente (Figura 3) indica que el nuevo significado de construir la educación es el acceso a la información y su nuevo estilo de aprendizaje, señalando la relación entre hipermedios, pensamiento lineal, contenidos concebidos y pensamiento hipertextual.

Por tanto, el análisis anterior de la conjugación de las habilidades para aprender en el desarrollo de los jóvenes universitarios, apoya el enfoque del aprendizaje profesionalizador (Ortiz, 2017), en el ámbito de competencias y aprendizaje significativo que los mismos requieren al aplicar teoría, práctica y metodología transformando su nivel profesional, personal y social, interviniendo el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje, la organización, liderazgo e interacción de la institución educativa traducido a competencias educativas, tal como lo muestra la Figura 4.

■ Figura 2. Interrelación de la comunicación y la inferencia como parte de las habilidades.
Figure 2. Interrelation of communication and inference as part of the skills.

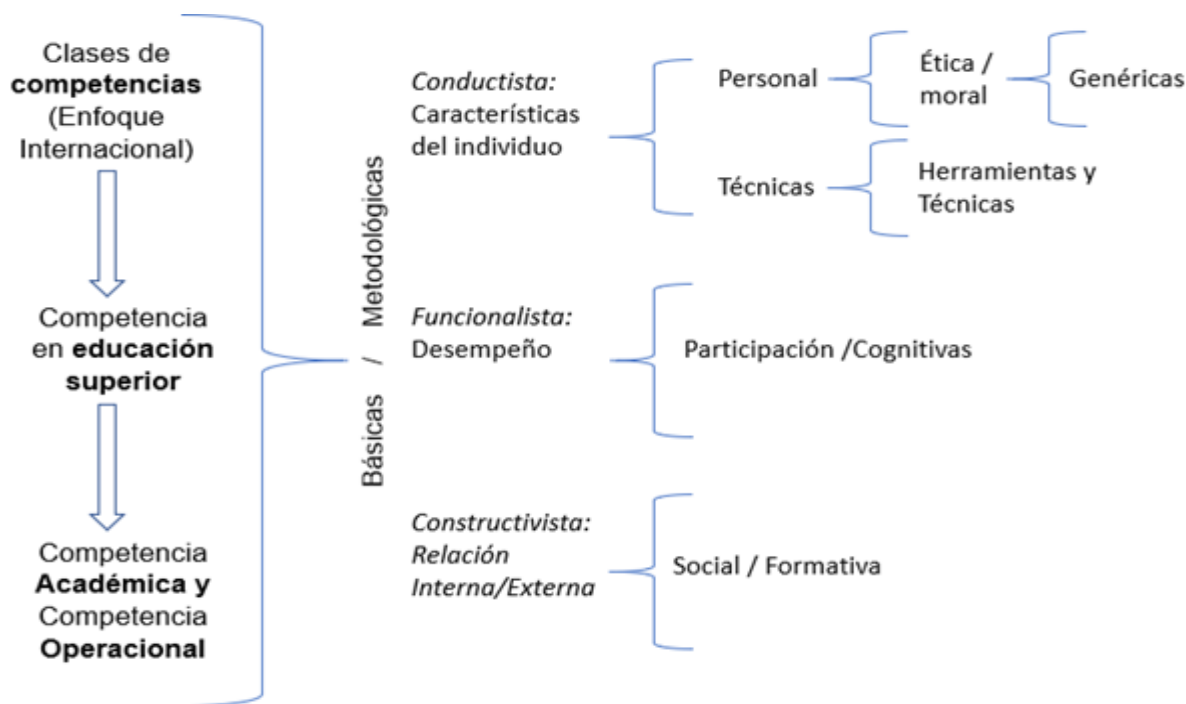


Fuente: Elaboración propia (2018).

■ Figura 3. Nueva perspectiva para la educación (Santos y col., 2016).
Figure 3. New perspective for education (Santos y col.2016).



■ Figura 4. Competencias en Educación Superior.
Figure 4. Competencies in Higher Education.



Fuente: Elaboración propia (2018) a partir de Rodríguez Zambrano (2007).

CONCLUSIONES

Concluyendo que el aprendizaje significativo es de contenido curricular, plasmando conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal, conjugando conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios, el cual se externa y conforma por medio del lenguaje y escritura, ejecutándolos a través de procesos creativos y críticos estructurando proyectos, resolución de problemas y realizando pruebas de práctica, ejecutando la metacognición en el contexto; las habilidades para aprender logran la auto eficiencia, autodirección y autogestión con el ejercicio continuo puesto que enseñan a pensar y actuar en conjunto con contenidos significativos simples o complejos y en un contexto social cooperativo minimizando la diversidad de trayectorias escolares del alumno en su ejecución. Así mismo, desarrollan el poder personal al tomar acciones en el logro de las metas, venciendo obstáculos y asumiendo riesgos, al permitir accionar el potencial con las habilidades adquiridas y salir

de un promedio profesional actual, ejerciendo un impacto personal y profesional en su rol de vida, puesto que las competencias deben ser adquiridas ahora, por ello, se debe conjugar las inteligencias múltiples de Gardner las cuales son reflejo de habilidades para aprender excelentemente dirigidas, correlacionadas con el ejercicio docente para el cumplimiento de la exigencia en roles empresariales actuales; por tanto, las habilidades para aprender interrelacionadas con las habilidades para la vida, originan, apoyan y conjugan las competencias básicas y metodológicas de una educación superior; de ahí su importancia en la identidad profesional.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión. 1-96 Pp.
- Bordieu, P. y Passeron, J. Cl. (2001). La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. Madrid: Editorial Popular. 1-256 Pp.

Freire, P. (1994). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda. 59-70 Pp.

Freire, P. (1997a). *La educación como práctica de la libertad*. 45ª Edición. México: Siglo XXI Editores. 1-150 Pp.

Freire, P. (1997b). *Pedagogía del oprimido*. 49ª Edición. México: Siglo XXI Editores. Pp.1-248

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 4ª Edición en español. México: Siglo XXI Editores. 1-230 Pp.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press. 1-326 Pp.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press. 1-52 Pp.

Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*. (3): 31-35.

Fullan, M. (2014). *Leadership: Maximizing Impact. Motion Leadership: MICHAELFULLAN*. CA. [En línea]. Disponible en: http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/04/14_Spring_Maximizing-Impact-Handout.pdf. Fecha de consulta: 13 de enero de 2018.

Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17 (12): 13-26.

Giroux, H. y Shannon, P. (1997). *Cultural Studies and Pedagogy as Performative Practice: Toward an Introduction*. En H. Giroux y P. Shannon, (Eds.), *Education and Cultural Studies Toward a Performative Practice* (pp. 1-12). New York: Routledge.

Gramsci, A. (1976). *Cartas de la cárcel*. Madrid: Editorial cuadernos para el dialogo. 1-295 Pp.

Restrepo, E. Walsh, C. y Vich, V. (2010). *Stuart Hall, Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador. Envión Editores. [En línea]. Disponible en: http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf. Fecha de consulta: 03 de diciembre de 2017.

Havelock, R. G. (1969). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, MI: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge Institute for Social Research the University of Michigan. 1-533 Pp.

INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014*. México: INEE. [En línea]. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador-Pub/P1/D/239/P1D239.pdf>. Fecha de consulta: 15 de febrero de 2018.

Lambright, W. y P. Flynn (1980). *The role of local bureaucracy-centered coalitions*. En J. A. Agnew (Ed.), *Innovation research and public policy* (pp. 243-248). Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de investigaciones UNAD*, 10 (1). [En línea]. Disponible en: <https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen10num1%202011/1.%20Estudios%20culturales%20y%20educacion.pdf>. Fecha de consulta: 13 de enero de 2018.

Richard, N. (Ed.). (2010). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias, disputas*. Buenos Aires: Arcis-CLACSO. 12- 59 Pp.

Rogers, E. M. (1962), *Diffusion of innovations*. New York: Free Press of Glencoe. 1-476 Pp.

Rogers, E. M. (2003), *Diffusion of innovations* (5th edn.). New York: Free Press. 1-543 Pp.

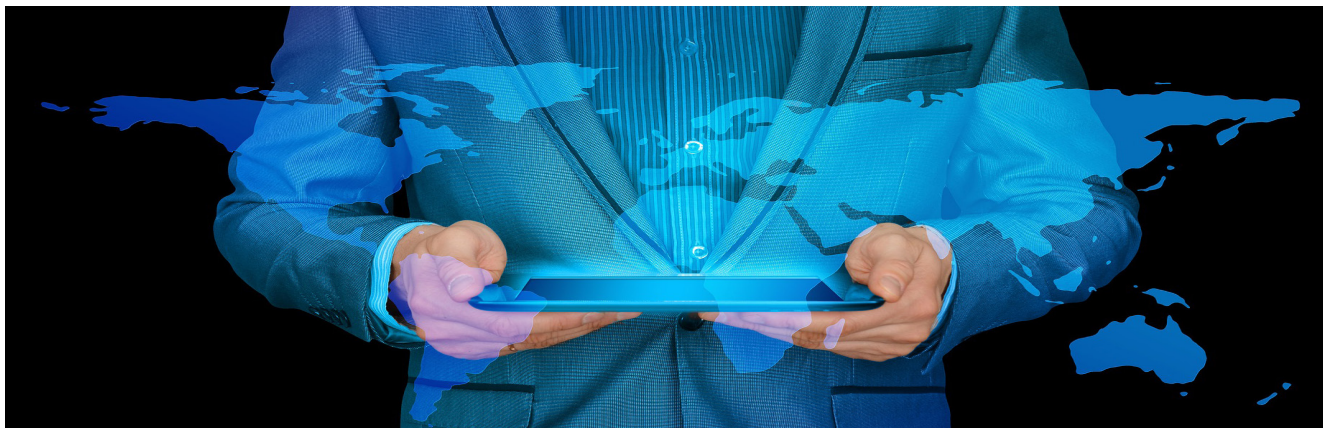
SEP, Secretaría de Educación Pública (2012). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Secretaria de Educación Pública. [En línea]. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf. Fecha de consulta: 01 de febrero de 2018.

SEP. (2014). *Diagnóstico del Programa: Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa*. México: SEP. 1-45 Pp.

SET, Secretaria de Educación de Tamaulipas (2012). *Programa Estatal de Educación 2011-2016*. [En línea]. Secretaria de Educación de Tamaulipas. Disponible en: http://secundarias.tamaulipas.gob.mx/convocatorias/Programa_Estatal_de_Educacion_2011-2016.pdf. Fecha de consulta: 20 de marzo de 2018.

Waters, A. y M. L. C. Vilches (2001). *Implementing ELT Innovations: A Needs Analysis Framework*. *ELT Journal*. 55(2): 133-141.

Waters, A. y M. L. C. Vilches (2008). *Factors affecting ELT reforms: The case of the Philippines Basic Education Curriculum*. *RELC Journal*. 39(1): 5-24.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/empresario-internet-continentes-2682712/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Globalización, Internacionalización y educación comparada Globalization, internationalization and comparative education

César García-García¹

En las últimas décadas la internacionalización se ha vuelto un tema de interés general para las instituciones de educación superior y los distintos gobiernos. En ambos casos, una de las razones más fuertes por las que se alienta la internacionalización de la educación superior es la Globalización.

Globalización e internacionalización no son lo mismo, pero tienen una estrecha relación. La globalización es un proceso complejo de integración política, económica, social y cultural a escala mundial acelerado por el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación. Por su parte, la internacionalización aparece como una respuesta de los gobiernos y las instituciones universitarias de distintos países a la globalización a través de diversos programas de formación de recursos humanos altamente calificados, actividades de movilidad y cooperación académico-científica, entre otras acciones.

Con este referente, es totalmente pertinente y actual el libro coordinado por Zaira Navarrete y Marco Aurelio Navarro titulada: Globalización, Internacionalización y Educa-

ción Comparada. Básicamente la obra se estructura en cuatro apartados, los cuales abordan: globalización, internacionalización, educación comparada, y temas de interés internacional. En la primera parte de la obra se establecen interrogantes clave para comprender la educación en la globalización: ¿Cómo ha impactado la globalización, con aires neoliberales, en las políticas educativas de América Latina? ¿Cuál es la propuesta de Bolonia en la reorganización de la enseñanza superior? ¿Qué otras propuestas de universidad son posibles ante la hegemonía de la globalización? ¿La educación para la ciudadanía y la participación de la Universidad es una especie de respuesta a la globalización y los desafíos que presenta?

Los trabajos de este primer apartado contienen bases conceptuales y evidencias empíricas de los cambios que está teniendo la educación superior. Por ejemplo, uno de los trabajos establece una exploración sobre la reacción de diversas instituciones de educación superior en dos estados que comparte frontera (Texas y Tamaulipas) en la formación de recursos humanos para el sector energético.

Fecha de recepción: 08 de octubre de 2018 / **Fecha de aceptación:** 16 de octubre de 2018 / **Autor para correspondencia:** e.garcia@ciidet.edu.mx / Tecnológico Nacional de México (TECNM)/Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET)/ **Dirección:** Av. Universidad No. 282 Pte., Col. Centro, C.P. 76000, Querétaro, Qro¹.

En la segunda parte de la obra, el trabajo con el cual se abre, se trata de un análisis de la agenda investigativa en torno a la internacionalización de la educación superior en México en la cual se expone como una de los problemas nodales que los programas derivados de la política de internacionalización de la educación superior “no han sido analizados con suficiencia, en una perspectiva de investigación, sea ésta focalizada sobre la producción de conocimientos, el mejoramiento de la gestión o la toma de decisiones” (p. 93). Con base en este marco se menciona el trabajo que está realizando la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) para proponer distintas recomendaciones entorno a la internacionalización de la educación superior agrupados en subprogramas de investigación muy específicas.

Posterior a este estudio, otro de los trabajos que componen la segunda parte de la obra es un análisis del Sistema de Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM al considerarlo como una expresión de los cambios y ajustes a los procesos de internacionalización acelerado por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Un trabajo más aborda la experiencia de movilidad estudiantil de la Escuela Superior de Computo del Instituto Politécnico Nacional. Le sigue un trabajo que analiza los lineamientos, recomendaciones o políticas de organismos mundiales como el Banco Mundial y la UNESCO en las políticas educativas, de manera específica en la autonomía escolar y la educación básica.

Este apartado cierra con el análisis de las redes de conocimiento de la UNAM y la Universidad de Guadalajara donde la internacionalización y la globalización son el marco contextual. En la tercera parte, el tema eje son trabajos de corte comparativo. Un estudio se dedica a analizar comparativamente la reforma educativa de cuatro países (México, Japón, Alemania y Turquía) miembros de la OCDE y la influencia de un instrumento de política, como PISA. Otro trabajo lo

compone un diagnóstico de la situación de la Universidad latinoamericana y su futuro en relación al desarrollo científico-tecnológico y la sociedad del conocimiento. Le sigue un análisis de las políticas educativas de democratización de la educación básica en América Latina en la cual se exponen las limitaciones, los avances y desafíos de la democratización de la educación. Este apartado tiene también un estudio sobre el discurso didáctico en un marco de modificación de los sistemas educativos en Brasil y Colombia y la hegemonía de un discurso o conocimiento científico-técnico despolitizado.

En este apartado, le acompañan dos trabajos más, uno centrado en la comparación de cuatro universidades públicas mexicanas que ofrecen la carrera de pedagogía, y le sigue otro trabajo que desde el análisis político del discurso analiza la profesión de la pedagogía y el curriculum en la UNAM. Ya al final el tercer apartado se cierra con un trabajo de un corte distinto, se trata de un aporte sustantivo para entender la educación comparada, como teoría, metodología y estrategia en investigación educativa.

El cuarto apartado de la obra lo compone una miscelánea de textos de interés académico internacional. En ese sentido encontramos un trabajo que aborda el análisis y la exposición de las condiciones laborales y académicas sobre los profesores de medio tiempo (part time) en 40 universidades públicas mexicanas. Le sigue un estudio sobre dos programas (PROMEP y el SNI) que buscan alentar la formación de los profesores con perfiles de investigadores.

En este apartado también se encuentran investigaciones que se enfocan en analizar la presencia a los egresados de las universidades privadas en México desde el punto de vista de los empleadores. Finalmente el apartado cierra con el estudio de seis conceptos sobre desarrollo humano y ciertas experiencias polí-

ticas regionales para dar cuenta que el desarrollo no depende solamente de variables económicas, y que un concepto más amplio tendría beneficios en las investigaciones sobre educación comparada y en aportes desde la educación superior. En suma, como el lector puede ver Globalización, internacionalización y educación comparada, se trata de una obra rica en temas de interés educativo con una variedad de perspectivas teóricas y metodológicas comparativas y experiencias institucionales que permiten entender las

políticas, las transformaciones, las reformas, los programas, y los cambios que estamos viviendo a escala internacional, nacional y local.

REFERENCIAS

Navarrete-Cazales, Z. y Navarro-Leal M.A. (Coords.) (2016). Globalización, internacionalización y educación comparada. México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 386 páginas.