

ISSN: 2007-1833

REVISTA DE

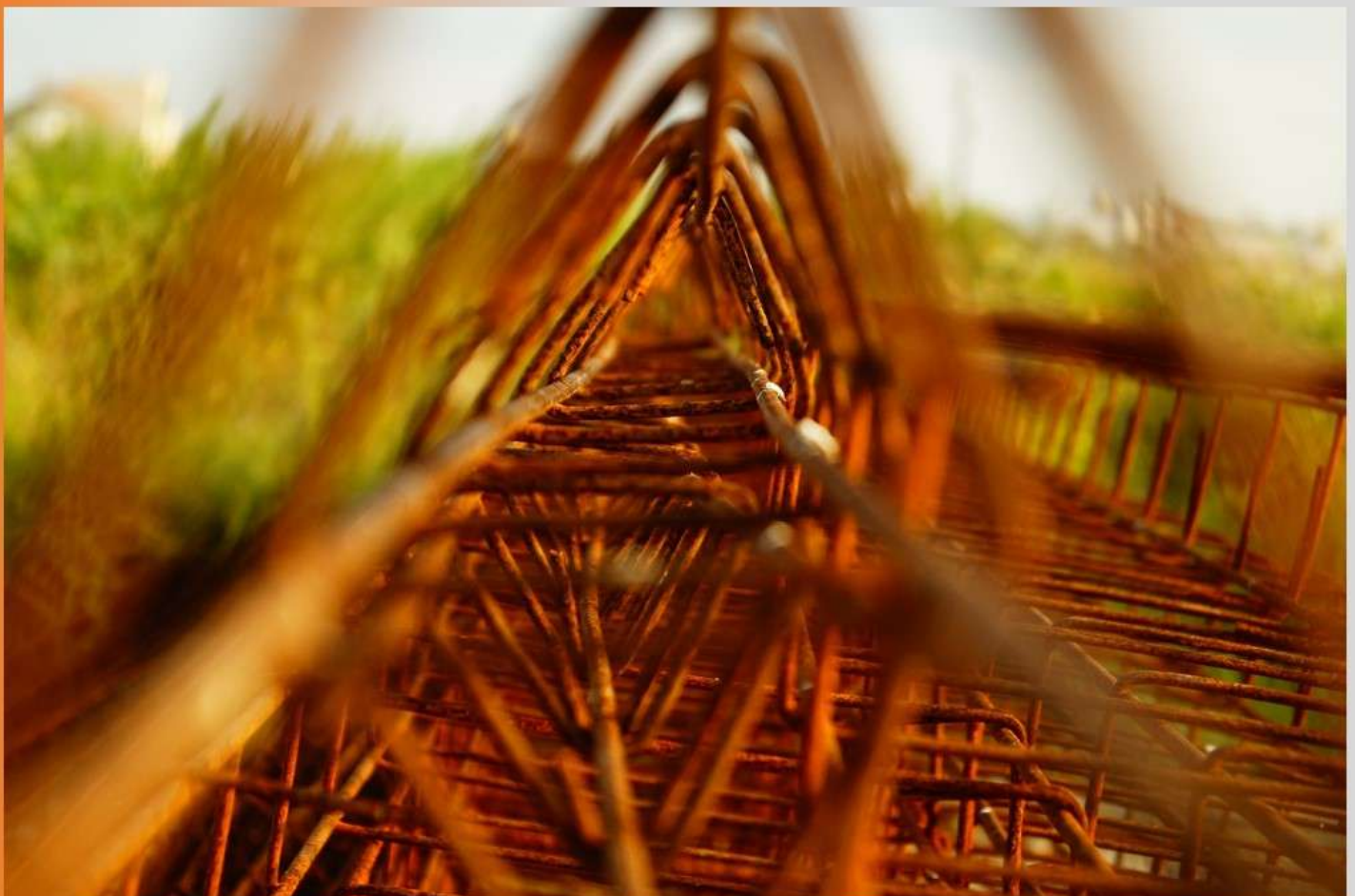


UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA de
TAMAULIPAS

PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO

De la Unidad Académica de Ciencias
Jurídicas y Sociales

Vol. 7 Núm. 1, Enero-Junio de 2016



Unidad Académica
de Ciencias Jurídicas
y Sociales
Universidad Autónoma de Tamaulipas



CIDETAC
CENTRO DE INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO TECNOLÓGICO
APLICADO AL COMPORTAMIENTO

DIRECTORIO

LIC. ENRIQUE CARLOS FRANCISCO
ETIENNE PÉREZ DEL RÍO
Rector

DIRECTORIO DE LA UACJS

DR. JESÚS APOLINAR MARTÍNEZ PUEBLA
Director de la UACJS

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO **De la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales**

EDITOR GENERAL

Ennio Héctor Carro Pérez

EDITORES

Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico Aplicado al Comportamiento de la
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

COLABORACIÓN DE REVISIÓN EDITORIAL

Jocelyn Pamela Castelán Félix

Oscar Eliezer Mendoza De Los Santos

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES, Volumen 7, Número 1, enero-junio 2016, es una publicación semestral de difusión científica, editada por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Sitio web: <http://www.revistapcc.uat.edu.mx>. Editor responsable: Dr. Ennio Héctor Carro Pérez. Centro Universitario Tampico, Madero, Boulevard Adolfo López Mateos esquina con Ave. Universidad s/n, C.P. 89138, Tampico, Tamaulipas, México; Edificio Administrativo, Primer piso, Teléfono (52) + 8332412000, Extensiones: 3768 y 3776. Reserva de Derechos de Uso Exclusivo (versión electrónica) No. 04-2022-082311241500-102, ISSN Electrónico: 2683-1813, todos ellos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). El contenido de los artículos y colaboraciones publicadas en esta revista son responsabilidad de cada autor. Se autoriza la reproducción total o parcial del material citando la fuente.
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
Centro Universitario Tampico-Madero.

ÍNDICE

Editorial

Editorial Volumen 7, Número 1

Ennio Héctor Carro Pérez

I-II

Investigación empírica y análisis teórico

Análisis teórico de la relación entre estilos de compra, valores materiales y satisfacción con la vida en la adolescencia

1-22

Luis Mario Castellanos, Jocelyn Sepúlveda, Marianela Denegri

Pertinencia del trabajo independiente en la formación ambiental del estudiante de arquitectura. Una experiencia

23-43

Aymeé Alonso Gatell, Carmen Leyva Fontes, Miguel Reynoso Flores

La construcción de exterioridades como forma de actuación institucional: el caso de los profesores de las facultades de sociología y medicina en torno al modelo educativo de la universidad veracruzana

44-62

Julio Jiménez Herrera

Reflexiones y opinión

Estudio autónomo y estrategias metacognitivas: sus implicaciones para mejorar el aprendizaje del idioma inglés en educación básica

63-75

José Luis Martínez Guevara, Mary Grace Killian Reyes, Liliana Del Ángel Cortés

EDITORIAL

La dificultad que comporta el realizar una tarea con criterios de exigencia mínimos que aseguren su idoneidad o calidad en cualquier campo del quehacer humano se complejiza cuando se trata de perdurar, de tal manera es difícil realizar algo que comporta normas o directrices para su ejecución pero mantenerse realizándolas por un largo periodo de tiempo lo es aún más, de tal manera cada número de la Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la U.A.C.J.S. representa el esfuerzo de editores y autores por mantener una empresa de divulgación científica vigente a pesar de las restricciones o escases de cualquier índole, material o intelectual, necesaria para realizar una revista, ejecutar un proyecto de investigación o divulgar sus resultados.

En éste sentido y siempre como resultado de un continuo desafío se presenta el número Enero-Junio de 2016 el cual muestra a través de sus contribuciones distintos enfoques de entender y niveles de observar el comportamiento humano, sin embargo salvo una de ellas todas las demás han utilizado como imaginario o contexto de observación el entorno educativo, ya en la consideración de los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos para adquirir una lengua extranjera o bien la formación ambiental, así como las actitudes, posiciones y acciones de los profesores universitarios en torno a distintos modelos educativos.

El lector de manera específica podrá encontrar un análisis sobre el aporte que puede proporcionar el trabajo independiente de los alumnos en contexto universitario en la formación de actitudes o condiciones cognitivas adecuadas a la apreciación del medio ambiente útiles para el desarrollo profesional del Arquitecto, este caso si bien surge en un entorno académico particular como el de la Universidad de Camagüey en Cuba y el de la Licenciatura en Arquitectura, tiene una implicación que puede ser mayor al considerar que el trabajo independiente es una herramienta de aprendizaje útil en cualquier otro campo profesional que se enseñe en las universidades. En un sentido similar investigadores de la Universidad Autónoma de Tamaulipas desarrollan una reflexión sobre la manera tradicional de enseñar un idioma extranjero y el empleo del estudio autónomo y las estrategias metacognitivas de los estudiantes para mejorar los niveles de adquisición y ejecución de una lengua extranjera en los niveles de educación básica. Por otra parte, pasando de un actor a otro del proceso de enseñanza aprendizaje, el trabajo sobre la construcción de exterioridades como forma de actuación Institucional en profesores universitarios, muestra a través de la técnica de entrevista cualitativa las diferencias de opinión y en consecuencia de valorar la ejecución de un modelo educativo de dos grupos de profesores universitarios distintos no solo en su adscripción institucional – Facultades de Medicina o Sociología- sino en sus formas de pensar la realidad. Finalmente se muestra una revisión de la literatura que en un

futuro podrá derivar en revisiones sistemáticas sobre variables de índole económicas como son los estilos de compra, valores materiales y satisfacción con la vida en poblaciones de jóvenes latinoamericanos, éste trabajo no sólo constituye una descripción de cómo se han tratado las variables en una muestra de 55 artículos, sino también una reflexión sobre la importancia de su abordaje para generar futuras iniciativas de investigación que arrojen luz sobre las determinantes psicológicas y psicosociales que median la compra y valoraciones materiales de los adolescentes y en consecuencia su satisfacción, dentro de un campo llamado por los autores como Psicología Económica.

Espero que estas contribuciones nutran los intereses de los lectores o al menos provoquen reflexiones que lleven a desarrollar mejores planteamientos y ejercicios científicos en el área de estudio del comportamiento humano.

Carro Pérez, Ennio Héctor

Editor General

Revista de Psicología y

Ciencias del Comportamiento de la U.A.C.J.S

ANÁLISIS TEÓRICO DE LA RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE COMPRA, VALORES MATERIALES Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA EN LA ADOLESCENCIA

THEORETICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN STYLES OF PURCHASE, MATERIAL VALUES AND SATISFACTION WITH LIFE IN ADOLESCENCE

Castellanos, Luis Mario¹; Sepúlveda, Jocelyn² y Denegri, Marianela³

Centro de Excelencia en Psicología Económica, Universidad de La Frontera

RESUMEN

La sociedad chilena ha sufrido grandes cambios producto de la globalización y la instalación del modelo económico neoliberal. El consumo representado en la adquisición de bienes y servicios, no solo se constituye como un elemento satisfactor de necesidades básicas, sino también, se presenta como articulador de la construcción de identidades individuales y colectivas y en una práctica sociocultural históricamente formada, que emerge dentro de las estructuras y de los imperativos ideológicos de mercados dinámicos. El propósito de este estudio es analizar teóricamente las relaciones de los estilos de compra, valores materiales y satisfacción con la vida en la adolescencia en el contexto de las sociedades posmodernas. Para ello se revisaron 50 artículos académicos publicados en revistas científicas disponibles en versión electrónica, 37 artículos corresponden a revistas indizadas a la base de datos Web of Science, 8 artículos a revistas indizadas a la base de datos SCOPUS, 4 artículos de revistas indizadas a Scientific Electronic Library Online (SCIELO) y finalmente, 1 artículo de una revista indizada a Latindex y que correspondían a las temáticas objeto del estudio. El período de tiempo de publicación de las revistas fue desde el año 1978 hasta el año 2015. Como resultado se observa en la literatura actual que los estilos de compra cuestionan el modelo racional de toma de decisiones económicas, apreciándose que los individuos consideran elementos afectivos en sus decisiones de compra, expresados en estilos impulsivo y compulsivo. En cuanto a los valores materiales, estos se relacionan directamente con la compra impulsiva y la compra compulsiva. En cuanto a la satisfacción con la vida, se observa que es una variable que ha sido escasamente estudiada en el marco de la Psicología Económica y por lo tanto es necesario profundizar sobre la relación entre estilos de compra, valores materiales y esta variable. Los resultados se discuten en el marco de la concepción de Chile como una sociedad posmoderna, donde la concepción colectiva de vivir austeramente cambió significativamente desde la instalación plena del modelo económico neoliberal, y los valores hedonistas son visibles en el comportamiento económico de los adolescentes.

Palabras clave: *adolescencia, estilos de compra, satisfacción vital, valores materiales.*

ABSTRACT

Chilean society has undergone great changes resulting from globalization and the installation of the neoliberal economic model. Consumption is represented in the procurement of goods and services, not only it constitutes a satisfactor element of basic needs, but it is also presented as articulator of building individual

¹ Licenciado en Psicología Universidad de El Salvador; Becario de la Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo; Psicólogo Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y Adolescencia; Investigador del Centro de Excelencia en Psicología Económica y del Consumo, Universidad de la Frontera, Chile. Correo electrónico: l.castellanos01@ufromail.cl

² Magíster en Psicología Universidad de la Frontera; Coordinadora Académica del Núcleo de Ciencias Sociales y Humanidades e Investigadora del Centro de Psicología Económica de la Universidad de la Frontera, Chile.

³ Doctora en Psicología Universidad Autónoma de Madrid; Directora del Centro de Excelencia en Psicología Económica y del Núcleo de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de la Frontera, Chile.

and collective identities and in a historically formed cultural practice that emerges within structures and ideological imperatives of dynamic markets. This study aims to analyze theoretically the relationship between styles purchasing, material values and life satisfaction in adolescents in the context of post-modern societies. In this regard 50 academic articles published in scientific journals available electronically were reviewed, 37 articles corresponding to journals indexed in the database Web of Science, 8 articles in journals indexed in the database Scopus, 4 journal articles indexed to Scientific Electronic Library Online (SCIELO) and finally, 1 article in a journal indexed to Latindex and corresponding to the subjects under study. The period of publication of the magazine was from 1978 until 2015. In this order it is seen in the current literature that styles buying question the rational model of economic decision-making, It is appreciated that individuals consider affective elements in their purchasing decisions, this is expressed in impulsive and compulsive styles. As for the material values, these are directly related to impulse buying and compulsive shopping. In terms of satisfaction with life, we see this variable has been poorly studied in the framework of Economic Psychology and therefore it is necessary to deepen about the relationship between styles of purchase, material values and this variable. The results are discussed within the framework of the conception of Chile as a postmodern society, the collective conception of living austere changed significantly since the full installation of the neoliberal economic model, and hedonistic values are visible in the economic behavior of adolescents.

Keywords: *adolescence, purchase styles, life satisfaction, material values.*

INTRODUCCIÓN

La progresiva globalización y los cambios estructurales a nivel económico, social y político han modificado las dinámicas relacionales al interior de la sociedad chilena y le han otorgado un papel relevante a ciertas prácticas, dentro de las cuales destaca el consumo y su valoración (Baumann, 2007).

En la actualidad el consumo representado en la adquisición de bienes y servicios, no solo se constituye como un elemento satisfactor de necesidades básicas, sino también, se presenta como articulador de la construcción de identidades individuales y colectivas. Según el informe del PNUD del año 2002 sobre Desarrollo Humano en Chile, “para muchos chilenos el consumo tiene un significado similar al que antes tenía el trabajo y con ello constituye la cristalización física de la identidad individual y un anclaje material al vínculo social” (Citado en Denegri, Del Valle et al., 2014, p. 76).

En este sentido, cabe preguntarse ¿cómo se ha aborda el tema del consumo en el ámbito de la Psicología Económica? Para esta investigación teórica y de acuerdo a lo sugeridos por varios autores, el consumo se delimita conceptual y empíricamente, en tres estilos de compra: estilo de compra planificada, estilo de compra impulsiva y estilo de compra compulsiva. (Quintanilla, 1997; Kacen, Hessa Walker, 2012).

Por otra parte y desde el marco de la Psicología Económica, también se han estudiado las relaciones de estos estilos de compra con variables individuales, grupales, contextuales y culturales en poblaciones adultas, sin embargo, existen escasos estudios que aborden los estilos de compra en la adolescencia y su relación con otras variables, por ejemplo, su relación con los valores materiales y la satisfacción vital. De allí nace la segunda pregunta que guiará este trabajo ¿por qué es importante abordar los estilos de compra y su relación con los valores materiales y la satisfacción vital en la adolescencia?

En Chile los datos empíricos revelan una tendencia al alza en el riesgo financiero en adolescentes, se estima que un 16,5% de los adolescentes de entre 15 y 17 realizan alguna actividad económica (Ministerio de Desarrollo Social, 2013). Según CNTV y McCann-Erikson (2005), la mayoría de los adolescentes entre 13 y 17 años, independientemente de su nivel socioeconómico, manejan dinero de forma regular y toman decisiones autónomas sobre sus gastos, los cuales se orientan fundamentalmente a golosinas, música, videojuegos, ropa y accesorios.

Un planteamiento teórico que explica el incremento en el manejo de recursos económicos en adolescentes y la acelerada asimilación de valores materiales, es que a partir de la instalación progresiva del modelo económico neoliberal, los valores de la sociedad chilena se han transformado progresivamente, y al mismo tiempo, ésta se ha convertido en una sociedad de consumo, aspecto que cruza transversalmente a todos los segmentos etarios y a las distintas capas socioeconómicas de la sociedad chilena.

Se han producido profundos cambios en los valores de la sociedad, la que ha cambiado desde una concepción de austeridad altamente valorada, hacia la búsqueda del hedonismo y la satisfacción inmediata de los deseos, flexibilizando el concepto y actitud hacia la deuda, lo que ha permitido mayor desarrollo económico (mayor consumo), pero al mismo tiempo ha aumentado el riesgo de las operaciones financieras en las poblaciones vulnerables (Denegri, 2010, p. 93).

Este riesgo financiero se acentúa considerablemente en poblaciones juveniles que carecen de una adecuada educación financiera y que por sus características de desarrollo están más expuestos a las presiones del mercado. (Denegri, Iturra, Palavecinos y Ripoll, 1999; Lyons, 2004; Norvilitis, Sazblicki y Wilson, 2003; Norvilitis y Santa María, 2002).

A partir de este marco contextual, el objetivo general de este estudio es analizar teóricamente las relaciones de los estilos de compra, valores materiales y satisfacción con la vida en la adolescencia en el contexto de las sociedades posmodernas.

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos.

1. Describir teóricamente los estilos de compra, valores materiales y la satisfacción con la vida en la adolescencia.
2. Analizar de forma teórica la relación entre los estilos de compra, valores materiales y satisfacción vital en la adolescencia.

MÉTODO

Unidades de análisis

Se consideraron 50 artículos académicos publicados en revistas científicas disponibles en versión electrónica y vinculadas a la temática del estudio, los cuales se organizan de la siguiente manera: 37 artículos corresponden a revistas indizadas a la base de datos Web of Science, 8 artículos a revistas indizadas a la base de datos SCOPUS, 4 artículos de revistas indizadas a Scientific Electronic Library Online (SCIELO) y finalmente, 1 artículo de una revista indizada a Latindex; el período de tiempo de publicación de las revistas fue desde el año 1978 hasta el año 2015. En la tabla 1 se muestran las características de los artículos revisados.

Tabla 1

Artículos seleccionados por revista e indización

Nombre de la revista	Indización	Números revisados	Número de artículos
American Economic Review	Web of Science	3	1
American Journal of Orthopsychiatry	Web of Science	1	1
American Psychological Society	Web of Science	3	1
American Psychologist	Web of Science	2	1
British Journal of Psychology	Web of Science	3	1

Econometrica	Web of Science	3	1
European Journal of Social Psychology	Web of Science	2	1
Journal of Applied Social Psychology	Web of Science	2	1
Journal of Clinical Psychiatry	Web of Science	2	1
Journal of Consumer Psychology	Web of Science	3	1
Journal of Consumer Research	Web of Science	10	7
Journal of consumers affairs	Web of Science	3	1
Journal of Personality and Social Psychology	Web of Science	3	1
Journal of Youth & Adolescence	Web of Science	3	1
Motivation & Emotion	Web of Science	1	1
Personality and Social Psychology Bulletin	Web of Science	4	1
Psicothema	Web of Science	2	1
Psychological Assessment	Web of Science	2	1
Psychological Bulletin	Web of Science	5	2
Psychological Inquiry	Web of Science	1	1
Social Behavior and Personality	Web of Science	5	2
Social Indicators Research	Web of Science	8	4
Social Influence	Web of Science	1	1
The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry	Web of Science	2	1
The Journal of Positive Psychology	Web of Science	5	2
College Student Journal	SCOPUS	1	1
Estudios Pedagógicos	SCOPUS	4	2
International Journal of Interdisciplinary Social Sciences	SCOPUS	2	1
Journal of Retailing and Consumer Services	SCOPUS	3	1
Journal of Social & Clinical Psychology	SCOPUS	2	1
Revista de Administração de Empresas	SCOPUS	3	1

Suma Psicológica	SCOPUS	2	1
AD-MINISTER Universidad EAFIT	SCIELO	1	1
Revista Chilena de Psicología	SCIELO	1	1
Contaduría y Administración	SCIELO	3	1
Revista CES Psicología	SCIELO	3	1
ESIC Market	LATINDEX	2	1
Total		106	50

Técnicas de análisis de la literatura

Para evaluar los artículos que serían utilizados, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: abordaje de las variables en estudio, ya sea en forma conjunta o separada; y disponibilidad en texto completo. Se introdujo en los buscadores de las bases de datos las palabras “estilos de compra”, “valores materiales”, “satisfacción vital” y “adolescencia”. Se hizo una revisión de los títulos de cada artículo, resumen y palabras clave, con el objetivo de determinar si los artículos cumplían los criterios de inclusión.

Para contextualizar el segmento etario de interés para el estudio, se consultaron 9 Libros impresos sobre Psicología, que ofrecen una mirada teórica sobre la adolescencia como etapa del ciclo vital, y de los enfoques clásicos sobre el paradigma *homo economicus* y el paradigma *homo psicologicus*, cuyo aporte conceptual se consideró pertinente para comprender la concepción teórica que subyace en los estudios académicos que se abordan en este estudio.

Procedimiento

Primero se efectuó la búsqueda de artículos en revistas indizadas a bases de datos que recopilaran revistas que publicaran artículos sobre Psicología Económica. Luego, se identificaban los números de las revistas en que aparecían artículos que cumplieran con los criterios de inclusión. Finalmente, se procedió a clasificar y seleccionar los artículos para dar cuenta de los objetivos propuestos en este estudio. A partir de la búsqueda realizada en las bases de datos se encontraron 50 artículos con las características requeridas.

Los elementos que se analizaron en los artículos fueron: 1) El abordaje de la adolescencia en las sociedades de consumo, 2) la descripción de los estilos de compra, valores materiales y satisfacción vital en la adolescencia y finalmente 4) las relaciones entre estilos de compra, valores materiales y satisfacción vital en la adolescencia.

El análisis teórico se realizó en base a la evidencia empírica y teórica encontrada en la revisión de la literatura.

Descripción y análisis teórico de los estilos de compra, valores materiales y satisfacción vital en la adolescencia

Es oportuno destacar que los elementos que a continuación se describen y analizan corresponden a una aproximación estrictamente teórica. Dada la naturaleza de este trabajo, no se realiza una aproximación empírica que busque comprobar hipótesis, o en todo caso, acceder a información de naturaleza empírica.

La adolescencia en las sociedades de consumo

El mundo actual se encuentra en un proceso acelerado de globalización y constantes cambios económicos que afectan el modo de vida de las personas, donde se destaca el consumo como práctica cotidiana, que incluso asume un papel relevante en el comportamiento grupal e individual de las personas (Baumann, 2007).

Resulta oportuno preguntarse ¿Cómo se define el consumo? Arnold y Thompson (2005) sostienen que el consumo “es una práctica sociocultural históricamente formada, que emerge dentro de las estructuras y de los imperativos ideológicos de mercados dinámicos” (p.875). En este sentido, se debe concebir el consumo no solo como una forma de comportamiento de intercambio individual de bienes y servicios, sino como una práctica histórico-social que trasciende el comportamiento individual, y que tiene a su base un conjunto de elementos ideológicos, los cuales se vinculan al contexto donde las personas se desenvuelven cotidianamente.

¿Cuál es el significado del consumo para los adolescentes? Baudrillard (2007) plantea que el consumo funciona como un lenguaje que comporta una parte de signo (abstracción) y una parte de significado (imagen asociada a ese signo) como la cara y la

cruz de una moneda. En este marco, los individuos en general y los adolescentes en particular, no compran productos por las funciones y características propias de los mismos, sino más bien, por el significado que asignan a esos productos, a esto se le denomina compra simbólica (Solomon, 2008). Barbosa (2005) expone que el consumo se constituye como el elemento que articula las relaciones sociales y de producción, articula identidades individuales y colectivas, moldea prácticas sociales, promueve determinados valores e ideas a través de un mercado de masas orientado a individuos específicos. Por lo cual, se expone que “no en vano las empresas pretenden comunicar valores, creencias y significados a través de sus marcas; procuran establecer un vínculo afectivo con el consumidor e influenciar en la adopción de determinadas actitudes y hábitos de consumo” (Arévalo, 2010, p. 104).

En este contexto de sociedades postmodernas, donde el consumo es individual y grupal, se aborda la adolescencia como etapa singular del desarrollo humano, que implica una serie de transformaciones a nivel biopsicosocial, que deviene en constantes crisis de diversa naturaleza (Craig y Baucum, 2009). Una de ellas, es la crisis de identidad, la cual se asocia a diversos factores, psicológicos, culturales y sociales. En la adolescencia, la construcción de identidad está íntimamente ligada al sentido de pertenencia y de aceptación de los pares, esto conlleva a plantear que, los adolescentes para estar al día, deben consumir de forma compulsiva e irracional para ajustarse a las normas de grupo (Blanco, Caballero y De La Corte, 2005). En este orden, se observa una clara tendencia hacia el consumo poco reflexivo lo cual propicia resultados que no son eficientes, dado que por lo general se gasta más de lo que se debería, lo cual aumenta la percepción de vivir en una situación financiera difícil y se genera una percepción distorsionada de la realidad (Denegri, Gempp, Del Valle, Etchebarne, y González, 2006).

Estilos de compra en adolescentes

En este apartado y a partir de la revisión de la literatura, se abordan tres estilos de compra en adolescentes que son expuestos en la literatura: a) estilo de compra planificada b) estilo de compra impulsiva c) estilo de compra compulsiva. Los mismos fueron propuestos por diversos autores, como resultado de estudios científicos que cuestionaron el modelo racional de toma de decisiones económicas, que planteaba que las personas

eran racionales, y por lo tanto, respondían eficientemente de acuerdo a las condiciones perfectas del mercado (Quintanilla, 1997).

a) Estilo de compra planificada: Quintanilla (1997) entiende la compra planificada como una elaboración cognitiva de la evaluación de la información que proviene del mundo económico y de las características objetivas de este.

La compra planificada, en sus inicios, fue concebida dentro del modelo racional, el cual postulaba que, el comportamiento de una persona, era racional cuando sus decisiones económicas le generaban un mayor beneficio personal, y cuando era consecuente con sus elecciones (Buchanan y Tullock, 1993). Este planteamiento también es conocido como concepción de bajo costo, es decir, el consumidor siempre obtenía el máximo beneficio mediado por las condiciones perfectas del mercado, ya que este último brindaba la información perfecta y suficiente para la toma de decisiones (Denegri, 2010). En esta concepción, el consumidor fue entendido como *un homus economicus*, orientado a obtener el máximo beneficio a partir de las condiciones objetivas del mercado y quien espontáneamente, manejaba toda la información disponible, evaluaba todas las opciones y reconocía las propiedades de las marcas y productos existentes en el mercado (Quintanilla, 1997).

Sin embargo, el paradigma racional fue cuestionado por Simon (1978; 1982), quien demostró a través de sus estudios, que el comportamiento económico de las personas está limitado por la memoria y la capacidad de cálculo, por lo tanto no es posible hablar de una racionalidad completa sino más bien de racionalidad limitada o acotada. Esta racionalidad se nutre de la información que es posible procesar de acuerdo a las limitaciones del aparato cognitivo humano y busca soluciones satisfactorias de acuerdo al nivel de expectativas o de aspiraciones. Con ello se aproxima a la propuesta del modelo teórico conocido como *homus psicologicus*. En esta misma línea, Kahneman y Tversky (1979; 1984; 2009) postularon su teoría prospectiva, según la cual, existen diversos sesgos cognitivos en el comportamiento del consumidor, estos son: el efecto marco, el cual consiste en la dependencia del contexto y la forma de elegir las alternativas, la inclinación o aversión al riesgo, distorsiones en el cálculo de probabilidades y las limitaciones cognitivas para buscar y evaluar información de forma consistente respecto

al mundo económico. Esto significa, que el comportamiento económico de los individuos en general y de los adolescentes en particular por sus características evolutivas, no es racional por naturaleza, sino más bien existen elementos individuales, sociales y contextuales que lo configuran.

En base a estos antecedentes, Luna y Quintanilla (2000) proponen el modelo estructural ACB, a partir del cual, hacen una clasificación de los diversos tipos de compra, clasificándolos en base a mecanismos afectivos y cognitivos intervinientes. Así, la compra planificada se entendería como una compra cognitiva, cuya característica principal es que contiene índices elevados de contraste informativo y manejo de datos. Significa entonces, que uno de los requisitos para que los adolescentes desarrollen este tipo de compra, es el manejo elevado de información y manejo de datos. En esta línea, se plantea como herramienta fundamental la alfabetización económica y financiera para lograr que las personas en general, y los adolescentes en particular, desarrollen este estilo de compra de forma constante y estable, no solo para que la compra planificada conlleve a un consumo responsable, sino también, para que los adolescentes sean capaces de construir un juicio crítico sobre su actuación en el mundo del consumo (Denegri, Del Valle, Gempp, y Lara, 2006).

b) Estilo de compra impulsiva: Rook y Fisher (1995) definen la compra impulsiva como una tendencia de consumo para comprar espontáneamente, de forma irreflexiva e inmediata, los compradores impulsivos tienen a responder afirmativa e inmediatamente a sus impulsos de consumo. Rook (1987) concibe que la compra impulsiva se produce cuando un consumidor experimenta repentinamente, un impulso potente y persistente para comprar algo de forma inmediata. El impulso de compra es hedónicamente complejo y puede estimular conflictos emocionales.

En esta línea, emergen estudios en los cuales se aborda la compra impulsiva y se relaciona con otras variables (Kacen, Hessa Walker 2012). Kacen y Lee (2002) estudiaron la influencia de la cultura en el comportamiento del consumidor impulsivo, se enfocaron en el individualismo-colectivismo y en la independencia-interdependencia del "yo", y establecieron que existe una relación significativa entre los rasgos de impulsividad y el comportamiento de compra impulsivo en culturas individualistas. Lai (2010) estableció

que los adolescentes que presentaban menores comportamientos de compra impulsiva habían tomado algún curso en finanzas personales, mientras que los adolescentes con mayores comportamientos de compra impulsiva habían sido propensos a experimentar el uso del dinero como recompensa en sus familias de origen.

c) Estilo de compra compulsiva: Dittmar (2005) sostiene que a pesar de que en la actualidad no existe consenso sobre una definición específica, existe consenso sobre tres características esenciales de la compra compulsiva: el impulso de comprar se experimenta como irresistible, las personas pierden el control sobre su comportamiento de compra y continúan con la compra excesiva a pesar de las consecuencias adversas en su vida personal, social o laboral y la deuda financiera. Existe acuerdo en que este estilo de compra es patológico, en vista de que genera un deterioro en el funcionamiento social y profesional de las personas, generando problemas económicos (Dell'Osso, Allen, Altamura, Buoli y Hollander, 2008; McElroy, Keck, Pope, Smith, y Stakowski, 1994). Se plantea que la compra compulsiva guarda una relación alta y significativa con los valores materiales, variable que se aborda en el siguiente apartado.

Valores materiales

Richins y Dawson (1992) definen los valores materiales como “el conjunto de creencias centrales que un individuo tiene sobre la importancia de las posesiones materiales en la vida” (p.307). Según estos autores, las dimensiones de los valores materiales son la centralidad que implica la importancia en la adquisición de bienes, el éxito que significa juzgar la propia realización y la de los demás en función del número y calidad de objetos acumulados y la felicidad que implica creer que la posesión de bienes materiales es condición esencial para el bienestar subjetivo (Citado en Denegri, Baeza et. al., 2014).

Este enfoque de valores materiales fue construido a través de estudios con poblaciones en edad adulta. Por ello y dada la ausencia de estudios en otros segmentos etarios y específicamente en la adolescencia., Goldberg, Gorn, Peracchio y Bamossy (2003) construyeron una escala de materialismo para adolescentes, la cual mostro una solución de un factor (dimensión). Concluyeron que los adolescentes están interesados en nuevos productos y son más sensibles a la publicidad y a las promociones. Los valores

materiales no sólo implican una fuerte orientación hacia la adquisición y posesión de bienes materiales, sino que también están asociados a creencias sobre los beneficios psicológicos que los bienes de consumo pueden proporcionar (Dittmar, Long y Bond, 2007).

Dittmar (2005), por su parte, expone que los valores fundamentales de la cultura de consumo actual son materiales y la internalización de estos valores se convierte en uno de los objetivos personales que lleva a los individuos a un mayor compromiso de compra y tenencia de bienes. Es así, que las personas generalmente creen que obtener dinero y posesiones materiales va a mejorar sus vidas significativamente (Kasser, Cohn, Kanner, & Ryan, 2007). Sin embargo, la evidencia empírica parece demostrar que la centración en los valores materiales tiende a ser perjudicial para el bienestar de las personas, ya que se genera una fuerte discrepancia entre el “yo real” y el “yo ideal” aumentando un sentimiento permanente de insatisfacción (Kasser, et al., 2014; Howell, Pchelin y Iyer, R. 2012; Howell & Hill, 2009; Van Boven & Gilovich, 2003; Kasser y Ahuvia, 2002).

Asimismo, algunos estudios abordan la dinámica de construcción psicológica de los valores materiales. Se ha propuesto que una de las variables que influyen en la construcción de valores materiales, es la transmisión de valores materiales de padres a hijos mediante el modelaje de los mismos (Goldberg, Gorn, Peracchio y Bamossy, 2003).

Chan y Prendergast (2007), sostienen que la comunicación e influencia entre pares y la comparación social son otras variables que influyen en la adquisición y construcción de valores materiales en adolescentes. En este sentido, existe evidencia que respalda la relación positiva entre los valores materiales y la susceptibilidad a la influencia de pares (Roberts, Manolis, & Tanner, 2008; Banerjee y Dittmar, 2008). En resumen, parece ser que los adolescentes con altos en valores materiales, no logran alcanzar niveles altos de bienestar subjetivo, específicamente, se sienten menos satisfechos con la vida; esta última variable se aborda en el siguiente apartado.

Satisfacción con la vida

Myers y Diener (1995) plantean que la satisfacción con la vida constituye la dimensión cognitiva del bienestar subjetivo. Es decir, las personas evalúan cognitivamente su vida sobre la base de sus propios estándares (Pavot y Diener 1993).

Algunos autores, como Diener, Suh, Lucas y Smith, (1999) han sido pioneros en el estudio de esta variable, ellos definieron conceptualmente la satisfacción con la vida como la valoración positiva que la persona hace de su vida en general o de aspectos particulares como la familia, los estudios, el trabajo, la salud, los amigos y el tiempo libre (Citado en Denegri, García, & González, 2015, p. 78).

Se ha establecido que, en las personas adultas, la satisfacción con la vida es un predictor de resultados positivos en algunos dominios de la vida, por ejemplo, en el funcionamiento interpersonal, ocupacional y físico (Lyubomirsky, King & Diener, 2005).

Por su parte, Lewis, Huebner, Malone y Valois (2011) han vinculado la satisfacción con la vida con los resultados educativos en adolescentes, una área de investigación que contribuye a explicar esta relación es la participación y compromiso de adolescentes en su desempeño escolar; dicha participación se refiere al grado de participación activa en la escuela de un estudiante a través de sus pensamientos, sentimientos y acciones. A partir de sus estudios, estos mismos autores encontraron una relación bidireccional estadísticamente significativa entre la satisfacción con la vida y el compromiso cognitivo; sin embargo, las relaciones no significativas fueron encontradas entre satisfacción con la vida y el compromiso emocional y conductual de los estudiantes.

Schnettler et al. (2014), desarrollaron un estudio sobre las variables que influyen en la satisfacción con la vida de personas de distinto nivel socioeconómico en el sur de Chile, a partir del cual encontraron que, independientemente del nivel socioeconómico, las personas con alta satisfacción con su alimentación tienen mayor probabilidad de tener alta satisfacción con la vida. Estos mismos autores, encontraron que otras variables que se relacionan con la satisfacción con la vida son la salud, la familia, la discrepancia con el yo ideal, la edad y la tenencia de bienes en el hogar.

Por otra parte, se ha establecido una relación significativa entre el autoconcepto y la satisfacción con la vida, ya que existe amplia evidencia empírica que respalda esta relación (Palacios, Echaniz, Rodríguez y Ortiz, 2015; Ayub, 2010).

Levin, Dallago y Currie (2012), encontraron que una variable que se relaciona significativamente con la satisfacción con la vida es la estructura familiar en los adolescentes. Esto es apoyado por Siddall, Huebner y Jiang (2013) quienes han examinado la relación entre el apoyo social relacionado con la escuela (participación de los padres, apoyo de pares para el aprendizaje, y las relaciones profesor-alumno) y la satisfacción global con la vida temprana de los adolescentes. Estos autores, desarrollaron su estudio en dos fases, y encontraron que en la primera fase el apoyo de los padres y de los pares fue significativo en relación a la satisfacción con la vida, sin embargo, en la segunda fase, encontraron que solo el apoyo de los padres se mantuvo como variable estable en la varianza de la satisfacción con la vida.

Sun y Shek (2012) abordaron la satisfacción con la vida asociada a desarrollo positivo y problemas de comportamiento en estudiantes secundarios, encontraron una correlación positiva entre el desarrollo positivo y la satisfacción con la vida, mientras que se obtuvo una correlación negativa entre satisfacción con la vida y problemas de comportamiento, es decir, a menor satisfacción con la vida, mayores eran los problemas de conducta en adolescentes.

Relación entre las variables en estudio

Dittmar (2005), aborda el estilo de compra compulsiva asociándola con género, edad y valores materiales como predictores. Sus resultados indican una correlación directa y positiva entre este estilo de compra y los valores materiales, es decir, a mayor nivel de valores materiales que tiene una persona, mayor será su nivel de compra compulsiva. Esta misma investigadora plantea que los adolescentes que muestran puntuaciones extremadamente altas en valores materiales, también lo hacen en compra compulsiva lo cual respalda que el materialismo es el más potente predictor de la compra compulsiva.

En este mismo sentido, el materialismo muestra una correlación positiva con el estilo de compra compulsiva, con la importancia de marca y con la influencia de pares. Por otra

parte y en relación al efecto del género, se observa que la relación entre valores materiales y compra compulsiva es más fuerte en los hombres, mientras que en las mujeres es más fuerte la relación entre los valores materiales y la importancia atribuida a la marca de los productos (Zampieri et al., 2011).

Coenders, Casas, Figuer y Gonzalez (2005), en un estudio con niños, plantean que existe relación entre la satisfacción con la vida de los niños con sus valores y los valores de los padres considerados en tres dimensiones: valores materiales, capacidades y valores de conocimiento y valores de relación interpersonal. Sus resultados indican que los valores materiales parecen ser los valores que más se transmiten de padres a hijos, sin embargo, no se encontró un valor predictivo entre los valores en general en relación a la satisfacción con la vida.

DISCUSIÓN

Las sociedades posmodernas sitúan al consumo como elemento central a nivel individual y colectivo, constituyéndose en el gran articulador de la mayoría de las actividades humanas. Ello tiene vinculación con el comportamiento económico en la adolescencia, ya que el consumo se convierte entonces en el elemento que articula la construcción de la identidad permitiendo la diferenciación y a las vez la homogeneización con las prácticas de los pares y la posibilidad de ser aceptado o rechazado por estos. En este sentido, el ser se asimila al tener, lo cual conlleva a plantear que los adolescentes están impregnados por un conjunto de creencias sobre la posesión de bienes materiales (Goldberg, Gorn, Peracchio y Bamossy, 2003).

Chile es una sociedad posmoderna donde el individualismo, el éxito y la demostración de éste a través de las posesiones y estilo de vida, constituyen una meta para la mayoría de los individuos. Así, la concepción colectiva de vivir austeramente propia de la sociedad chilena tradicional, cambió significativamente desde la instalación plena del modelo económico neoliberal que estimula el consumo como un motor de desarrollo económico y de prosperidad. Por ello, actualmente se evidencia el anclaje de valores hedonistas de búsqueda de satisfacción inmediata de los deseos, lo que caracteriza el comportamiento económico de la mayoría de los chilenos, situación que

también se refleja en el comportamiento de consumo de los adolescentes. En esencia, los valores de la sociedad chilena neoliberal, son fundamentalmente materialistas, lo cual acentúa el individualismo por sobre el colectivismo en el comportamiento económico adolescente.

Como conclusión de la revisión del estado del arte, se observa que el abordaje de los estilos de compra, se enmarcó inicialmente en el paradigma racional, lo cual llevó a dar por hecho que los consumidores tenían la suficiente información del mercado, y por lo tanto, su comportamiento era “racional”. Los cuestionamientos a esta idea teórica dieron origen al paradigma *homo psicologicus*, y con ello emergen las propuestas teóricas de estilos de compra basados en la emocionalidad y que se reflejan en la concepción de los estilos de compra impulsiva y compulsiva. La compra impulsiva y la compra compulsiva, se relacionan directamente con valores hedonistas, ya que estos estilos de compra son opuestos a los valores de austeridad.

Otro resultado relevante se relaciona con la importancia de la educación financiera, tema que actualmente preocupa a la mayoría de los gobiernos latinoamericanos. Al respecto, se ha determinado que los adolescentes que reciben algún curso en finanzas personales, presentarían menores comportamientos de compra impulsiva (Lai, 2010). Esto significa, que para que los adolescentes resistan a la presión del consumo y del endeudamiento, deben recibir algún programa de alfabetización financiera, el cuál no debe contener solo conocimientos financieros, sino también, fomentar actitudes críticas frente al modelo económico y las cuales contribuyan al ejercicio de una ciudadanía económicamente responsable.

En relación a la compra compulsiva, se ha establecido que es una forma de compra patológica, que genera un malestar psicológico significativo en las personas, al punto de generar un deterioro en el funcionamiento social y profesional, sumado a los graves problemas económicos.

Siguiendo esta idea, se puede plantear que, en una sociedad cada vez más consumista, el riesgo de que los adolescentes desarrollen este estilo de compra patológica es más alto que en aquellas sociedades donde se fomente la austeridad como

modo de vida. En las sociedades posmodernas, como la chilena, los adolescentes son extremadamente altos en valores materiales, esto incrementa la discrepancia entre el “yo real” y el “yo ideal”, es decir, la brecha entre la realidad personal y las aspiraciones individuales y sociales es muy alta.

La literatura plantea que los valores materiales son un potente predictor del estilo de compra compulsiva (Zampieri et al., 2011). Esto confirma la imperante necesidad de implementar programas de alfabetización económica y financiera dirigidos a este segmento poblacional. En relación a la variable satisfacción con la vida, se puede decir que ésta ha sido estudiada escasamente en el marco de la Psicología Económica, por lo cual sería relevante abordarla en futuras investigaciones de naturaleza empírica.

En otro orden de ideas, es oportuno mencionar que el análisis teórico desarrollado en este trabajo, implica la propuesta de un cuerpo conceptual sistematizado de los estilos de compra, valores materiales y satisfacción vital en adolescentes, sin embargo, no se agota el abordaje estado del arte sobre el tema, sino más bien se hace una mirada del comportamiento económico adolescente tomando como contexto la sociedad chilena.

Otro aspecto relevante de destacar, es que los artículos sobre Psicología Económica se han desarrollado mayoritariamente en Estados Unidos y Europa, por esa razón, en las bases de datos consultadas, aparecen escasas revistas que publiquen temas de esta naturaleza en América Latina. Para futuras investigaciones de carácter empírico, es una tarea comprobar la relación entre las variables que se han descrito y analizado teóricamente en este estudio.

CONCLUSIÓN

Es una tarea urgente implementar programas de alfabetización económica y financiera que contribuyan a disminuir el riesgo de desarrollar comportamientos patológicos en la adolescencia. De esta forma, los adolescentes en su vida adulta tendrán las herramientas necesarias para enfrentarse a la presión del consumo.

La Psicología Económica en América Latina debe seguir avanzando como disciplina, de tal forma que sus líneas de investigación se desarrollen en otras

Universidades latinoamericanas ya que si bien es cierto, se han hecho estudios empíricos sobre el comportamiento económico adolescente, éstos se han concentrados en pocos países, principalmente en Chile. Al mismo tiempo, los conocimientos que se produzcan, deben aportar al bien común, concebido como una aspiración genuina y legítima de los pueblos.

Finalmente, el comportamiento económico en la adolescencia implica otras variables, por ejemplo, actitudes hacia el endeudamiento, bienestar subjetivo, actitudes hacia el ahorro, entre otras; por lo tanto, es una tarea pendiente investigar estas variables, y otras que pudiesen irse dilucidando, de forma teórica y empírica para futuros estudios.

REFERENCIAS

- Arnold, J. & Thompson, C. (2005). Consumer culture theory: twenty years of research. *Journal of Consumer Research*, 31(4), 868-882.
- Arévalo, E. (2010). Consumo simbólico en la configuración de estilos de vida de los tweens. *AD-MINISTER Universidad EAFIT* 16, 103-117.
- Ayub, N. (2010). The Relationship between Self-concept and Satisfaction with Life among Adolescents. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(4), 81-92.
- Banerjee, R., & Dittmar, H. (2008). Individual differences in children's materialism: The role of peer relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 17-31.
- Barbosa, L. (2005). Marketing etnográfico: colocando a etnografía em seu devido lugar. *Revista de Administração de Empresas*, 43(3), 100-105.
- Baudrillard, J. (2007). *La Sociedad de Consumo: Sus mitos, sus estructuras*. 4a ed. Madrid, España: Siglo XXI.
- Baumann, Z. (2007). *Vida de Consumo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, A., Caballero, A. & De la Corte, L. (2005). *Psicología de los Grupos*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Buchanan, J. & Tullock, G. (1993). *El cálculo del Consenso*. Madrid, España: Editorial Planeta - Agostini.
- Chan, K. & Prendergast, G. (2007). Materialism and social comparison among adolescents. *Social Behavior and Personality*, 35(2), 213-228.
- Coenders, G., Casas, F., Figuer, C., & González, M. (2005). Relationships Between Parents' And Children's Salient Values For Future And Children's Overall Life Satisfaction. A Comparison Across Countries. *Social Indicators Research*, 73(2), 141-177. doi:10.1007/s11205-004-3233-0
- CNTV y McCann-Erickson. (2005). *Informe 13.17 Adolescentes Chilenos*. Recuperado desde http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110415/asocfile/20110415102508/adolescentespresentaci_nfinal.pdf
- Craig, G., & Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*. (9na ed.). Ciudad de México, México: Pearson Educación.
- Dell'Osso, B., Allen, A., Altamura, C., Buoli, M., & Hollander, E. (2008). Impulsive compulsive buying disorder: clinical overview. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42, 259-266.
- Denegri, M., Iturra, R., Palavecinos, M. & Ripoll, M. (1999). *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Denegri, M., Gempp, R., Del Valle, C., Etchebarne, S., & González, Y. (2006). El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 15(2), 69-84.
- Denegri, M., Del Valle, C., Gempp, R., & Lara, M. (2006). Educación Económica en la Escuela: Hacia una Propuesta de Intervención. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 103-120.
- Denegri, M. (2010). *Introducción a la psicología económica*. Bogotá, Colombia: Psicom Editores.

- Denegri, M., Baeza, M. J., Salinas-Oñate, N., Peñaloza, V., Miranda, H., & Orellana, L. (2014). Materialism in Pedagogy Students in Chile. *Social Indicators Research*, 117(2), 505-521. doi: 10.1007/S11205-013-0358-2
- Denegri C, M., Del Valle R, C., González G, Y., Etchebarne L, S., Sepúlveda A, J., & Sandoval G, D. (2014). ¿Consumidores o ciudadanos?: Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 75–96.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.34
- Dittmar, H. (2005) Compulsive buying – a growing concern? An examination of gender, age, and endorsement of materialistic values as predictors. *British Journal of Psychology*, 96, 467–491. doi:10.1348/000712605X53533
- Dittmar, H., Long, K., & Bond, R. (2007). When a Better Self is only a Button Click Away: Associations Between Materialistic Values, Emotional and Identity-Related Buying Motives, and Compulsive Buying Tendency Online. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 26(3), 334-361.
- Goldberg, M. E., Gorn, G. J., Peracchio, L. A., & Bamossy, G. (2003). Understanding materialism among youth. *Journal of Consumer Psychology*, 13, 278–288.
- Howell, R.T., Pchelin, P. & Iyer, R. (2012). The preference for experiences over possessions: Measurement and construct validation of the Experiential Buying Tendency Scale. *The Journal of Positive Psychology*, 7(1), 57-71.
- Howell, R.T., & Hill, G. (2009). The mediators of experiential purchases: Determining the impact of Psychological needs satisfaction and social comparison. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 511–522.
- Kacen, J., Hess, J., & Walker, D. (2012). Spontaneous selection: the influence of product and retailing factors on consumer impulse purchases. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 19(6), 578-588. doi: 10.1016/j.jretconser.2012.07.003
- Kacen, J. J. & Lee, J. A. (2002) The Influence of Culture on Consumer Impulsive Buying Behavior. *Journal of Consumer Research*, 12(2), 163-176.
- Kahneman, D. & A. Tversky. (1979). Prospect theory: An analysis of decisión under risk. *Econometrica* 47, 263-291.
- Kahneman, D. & A. Tversky. (1984). "Choices, values, and frames", *American Psychologist* 39(4), 41-350.
- Kahneman, D. & A. Tversky. (2009). *Choices, values, and frames*. (10a ed.). New York: Cambridge University Press.
- Kasser, T., Rosenblum, K., Sameroff, A., Deci, E., Niemiec, C., Ryan, R. & Hawks, S. (2014). Changes in materialism, changes in psychological well-being: Evidence from three longitudinal studies and an intervention experiment. *Motivation & Emotion*, 38(1), 1-22. doi:10.1007/s11031-013-9371-4
- Kasser, T., Cohn, S., Kanner, A., & Ryan, R. (2007). Some costs of American corporate capitalism: A psychological exploration of value and goal conflicts. *Psychological Inquiry*, 18(1), 1–22.
- Kasser, T., & Ahuvia, A. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32(1), 137-146. doi:10.1002/ejsp.85
- Lai, C. (2010). How Financial Attitudes and Practices Influence the Impulsive Buying Behavior of College and University Students. *Social Behavior and Personality*, 38(3), 373-380.

- Levin, K., Dallago, L., & Currie, C. (2012). The Association Between Adolescent Life Satisfaction, Family Structure, Family Affluence and Gender Differences in Parent-Child Communication. *Social Indicators Research*, 106(2), 287-305. doi:10.1007/s11205-011-9804-y
- Lewis, A., Huebner, E., Malone, P., & Valois, R. (2011). Life Satisfaction and Student Engagement in Adolescents. *Journal of Youth & Adolescence*, 40(3), 249-262. doi:10.1007/s10964-010-9517-6
- Luna, A., R. & Quintanilla, P., I. (2000). El modelo de compra AC B. Una nueva conceptualización de la compra por impulso. *ESIC Market*, 106, 151-163.
- Lyons, A. (2004). A profile of financially at-risk college students. *Journal of cosumers affairs*, 38(1), 56-81.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- McElroy, S. L., Keck, P. E., Pope, H. G., Smith, J. M. R., & Stakowski, S. M. (1994). Compulsive buying: A report of 20 cases. *Journal of Clinical Psychiatry*, 55, 33-51.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2013). *Principales resultados: Encuesta de actividades de niños, niñas y adolescentes (EANNA) 2012*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/eanna/presentacion_EANNA_28juni_o_final.pdf
- Myers, D. & Deiner, E. (1995). Who is happy?. *American Psychological Society*, 6, 1, 1-19.
- Norvilitis, J. & Santa Maria, P. (2002). Credit card debt on college campuses: causes, consequences, and solutions. *College Student Journal*, 36, 356-364.
- Norvilitis, J., Sazblicki, J. & Wilson, S. (2003). Factors Influencing Levels of Credit-Card Debt in College Students. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(6), 1395-1413.
- Palacios, E. G., Echaniz, I. E., Rodríguez, A. & Ortiz de Barrón, I. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52-58. doi: 10.7334/psicothema2014.105
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). The review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Quintanilla, I. (1997). *Psicología Económica*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Richins, M., & Dawson, S. (1992). Materialism as a consumer value: Measure development and validation. *Journal of Consumer Research*, 19, 303-316.
- Roberts, J. A., Manolis, C., & Tanner, J. (2008). Interpersonal influence and adolescent materialism and compulsive buying. *Social Influence*, 3, 114-131. doi:10.1016/j.jcps.2010.02.002
- Rook, D. W. (1987). The buying impulse. *Journal of Consumer Research*, 14(2), 189-199.
- Rook, D. W. & Fisher, R. J. (1995). Normative Influences on Impulsive Buying Behavior. *Journal of Consumer Research*, 22(3), 305-313.
- Schnettler, B., Miranda, H., Sepúlveda, J., Orellana, L., Denegri, M., Mora, M. & Lobos, G. (2014). Variables que influyen en la satisfacción con la vida de personas de distinto nivel socioeconómico en el sur de Chile. *Suma Psicológica*, 21(1), 54-62.
- Siddall, J., Huebner, E. S., & Jiang, X. (2013). A Prospective Study of Differential Sources of School-Related Social Support and Adolescent Global Life Satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry (Wiley-Blackwell)*, 83(1), 107-114. doi:10.1111/ajop.12006

- Simon, H. (1978). Rationality as process and as product of thought. *American Economic Review: Papers and Proceedings* 68, 1978, pp. 1-16.
- Simon, H. (1982). *Models of bounded rationality: Economic analysis and public policy*, Mass. New York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Solomon, M. R. (2008). *Comportamiento del Consumidor* (7a Ed.) Ciudad de México, México: Pearson Prentice Hall.
- Sun, R., & Shek, D. (2012). Positive Youth Development, Life Satisfaction and Problem Behaviour Among Chinese Adolescents in Hong Kong: A Replication. *Social Indicators Research*, 105(3), 541-559. doi:10.1007/s11205-011-9786-9
- Van Boven, L., & Gilovich, T. (2003). To do or to have? That is the question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 1193–1202.
- Zampieri, M., Flores, L., Beuron, T. A., Riss, L. A., Carpes, A. & Lutz, C. (2011). Relação entre materialismo e estilo de consumo: homens e mulheres com comportamento díspare? *Contaduría y Administración*, 57(1), 185-214.

PERTINENCIA DEL TRABAJO INDEPENDIENTE EN LA FORMACIÓN AMBIENTAL DEL ESTUDIANTE DE ARQUITECTURA. UNA EXPERIENCIA

PERTINENCE OF THE INDEPENDENT WORK IN THE ENVIRONMENTAL FORMATION OF THE STUDENT OF ARCHITECTURE. AN EXPERIENCE

Alonso Gatell, Aymée¹; Leyva Fontes, Carmen² y Reynoso Flores, Miguel³

Universidad de Camagüey, Universidad Autónoma de Nuevo León

RESUMEN

Para estudiantes y profesores resulta importante el manejo del trabajo independiente como herramienta para la formación del futuro especialista. Los resultados alcanzados por los estudiantes en las evaluaciones que realizan, manifiestan que aún resulta insuficiente el tiempo que dedican al estudio independiente. En la carrera se observa una preocupación por lograr una formación ambiental del estudiante de arquitectura, identificando el trabajo independiente como una vía para su concreción. El artículo tiene como objetivo: exponer algunas consideraciones acerca de la pertinencia del trabajo independiente en la formación ambiental del estudiante de arquitectura en el contexto de la Universidad de Camagüey, Cuba. Fueron empleados métodos teóricos y empíricos, estos últimos incluyeron cuestionarios y observación a clases. La muestra incluyó docentes y estudiantes de 3ero y 4to año, estos últimos con una edad promedio de 20 años incluyendo ambos sexos. La orientación del trabajo independiente a través de los diferentes tipos de clase como formas organizativas del proceso docente-educativo, así como el diseño de un sistema de tareas integradoras permitió una orientación hacia aquellos vacíos que requieren de soluciones. Los resultados obtenidos pueden contribuir a diseñar una concepción integral de la evaluación orientada hacia este propósito.

Palabras claves: *trabajo independiente, formas de enseñanza, hábitos de estudio, estudiantes de arquitectura*

ABSTRACT

For students and professors it is important the handling of the independent work as tool for the formation of the future specialist. The results reached by the students in the evaluations that carry out, manifest that it is even insufficient the time that they dedicate to the independent study. In the career of architecture, a concern is observed to achieve the student's environmental formation, identifying the independent work as a way for its concretion. The article has a objective: to expose some considerations about the relevancy of the independent work in the architecture student's environmental formation in the context of the University of Camagüey, Cuba. They were employees theoretical and empiric methods, these last ones included interviews and observation to classes. The sample included teachers and students of 3th and 4th year, these last ones with an age 20 year-old average including both sexes. The orientation of the independent work through the different class types like organizational forms of the docent-educational process, as well as the design of a system of integrative tasks allowed an orientation toward those aholes that require of solutions. The obtained results can contribute to design an integral conception of the evaluation guided toward this purpose.

Key words: *independent work, teaching forms, study habits, architecture students*

¹ Doctora en Ciencias Pedagógicas, Decana de la Facultad de Construcciones, Universidad de Camagüey, Cuba. Correo electrónico: aymee.alonso@reduc.edu.cu

² Master en Desarrollo Regional, Docente de la Facultad de Construcciones, Universidad de Camagüey, Cuba. Correo electrónico: carmen.leyva@reduc.edu.cu

³ Doctor en Educación, Facultad de Ingeniería y Mecánica, Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Correo electrónico: mireynosoflores@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior debe contribuir a conformar y reafirmar en los estudiantes los hábitos de estudios, favorecer su disposición a incrementar constantemente sus conocimientos y a motivar su actividad creadora. Estas intenciones reflejan los factores motivacionales que influyen en su comportamiento con el fin de desarrollar la capacidad para resolver los problemas prácticos que se le presenten en el ejercicio de la profesión (Ochoa, Azuela, y Rangel, 2015).

En el trabajo independiente del estudiante encontramos una anticipación pedagógica a determinadas tareas y exigencias sociales y profesionales que deberán ser satisfechas en la vida. La organización del estudio independiente de los estudiantes de la Educación Superior constituye una de las principales direcciones de toda la metodología de la enseñanza. Ello está condicionado a la necesidad de elevar la actividad cognoscitiva de los futuros especialistas y de convertir el propio proceso docente educativo, de un proceso reproductivo a uno que implique el desarrollo del pensamiento.

El concepto no se emplea en la literatura pedagógica con el mismo significado. Diferentes concepciones han sido abordadas por diversos autores, entre ellos Yesipov (1981, p.15), refiere:

Es trabajo independiente cuando el alumno puede relacionar correctamente el planteamiento de la tarea con los métodos a seguir para realizarla, cuando puede aplicar sus conocimientos y capacidades para realizarla sin necesidad de que el maestro intervenga directamente para orientar cada detalle...aquel que se realiza sin la participación directa del maestro, pero con la orientación del mismo, en un tiempo establecido y durante el cual los alumnos se esfuerzan conscientemente por lograr los objetivos planteados manifestando de una forma u otra los resultados de su actividad física o mental (o ambos).

Para este autor los rasgos esenciales del trabajo independiente son:

- La existencia de una tarea planteada por el maestro y un tiempo prudencial para su realización.
- La necesidad de un esfuerzo mental de los alumnos para la realización correcta y óptima de la tarea.

- El papel del profesor durante la realización del trabajo independiente.

Por su parte Álvarez de Zayas (1992), en su obra *La Escuela en la Vida*, analizando el trabajo independiente sintetiza en un peldaño cualitativamente superior los elementos esenciales tratados por otros autores, cuando expresa: *“El trabajo independiente es el modo de organización del proceso docente dirigido a la formación de la independencia, como característica de la personalidad del estudiante.”* (p.73). De lo anterior se infiere que el trabajo independiente tiene por objetivo el logro de la independencia, que en el plano pedagógico se traduce en la libertad de elección de modos y vías para desarrollar las tareas cognoscitivas, es decir, la capacidad de actuar por sí mismo.

Por la relación con el tema expuesto en este artículo, los autores se afilian a los criterios expuestos por Cortés (2009), Sampedro et al. (2011), Franco, (2012), Hernández, (2016), y sin pretender asumir un concepto único, resumen que: el trabajo independiente es toda actividad que realiza el estudiante individualmente o en colectivo, tanto por tareas asignadas como por deseo propio, sin la intervención directa del profesor encaminada a consolidar, ampliar y profundizar los conocimientos, las habilidades y hábitos adquiridos.

En este estudio, se consideraron un conjunto de investigaciones realizadas en otras universidades del mundo que imparten la carrera de Arquitectura, destacándose: México, Chile, Argentina, Colombia y Grecia. Del análisis, se observa un rasgo distintivo referido a que la actividad independiente carece de una orientación de carácter integral hacia la formación ambiental del estudiante. En el caso particular de Cuba, se están planteando los temas ambientales no solo como algo optativo, particular y específico de algunas disciplinas arquitectónicas, sino como algo social y culturalmente necesario; aun así, se percibe la necesidad de estructurar el trabajo independiente para el análisis de contenidos ambientales desde un esquema transversal (Alonso, 2013).

Consideraciones para la aplicación del trabajo independiente a través de las diferentes formas organizativas del proceso docente-educativo.

El plan de estudio vigente precisa que la duración total de la jornada laboral del estudiante, incluyendo las conferencias, seminarios, laboratorios, clases prácticas y el

trabajo independiente no debe exceder las 10 horas diarias, de aquí que el presupuesto de tiempo del estudiante para realizar esta actividad oscila entre 20-24 horas semanales. Este valor, por supuesto, aproximado, varía en dependencia de las características individuales del estudiante y del año que esté cursando considerando que el tiempo asignado para el trabajo independiente debe ir aumentando, y deberá disminuir por tanto el tiempo asignado a la docencia directa. En este sentido se debe analizar la distribución de la carga y estimar su balance para conciliar las necesidades de las diferentes asignaturas, considerando que la carga total no debe exceder las 60 horas. En función de ello, el estudiante debe determinar a partir de su capacidad de trabajo las horas que va a dedicar al trabajo independiente.

En este sentido, se evidencia que en la carrera de Arquitectura los resultados alcanzados por los estudiantes en las evaluaciones, manifiestan que aún resulta insuficiente el tiempo que dedican al trabajo independiente motivado fundamentalmente, por su deficiente orientación y control por parte del docente a través de las diferentes tipos de clase como formas organizativas del proceso docente-educativo.

A través de las clases como formas de organización del proceso docente-educativo se puede identificar el trabajo independiente durante todo el tiempo de estudio. Las clases se clasifican sobre la base de los objetivos que se deben alcanzar y sus tipos principales son: la conferencia, la clase práctica, el seminario, la clase encuentro, la práctica de laboratorio y el taller. (Resolución Ministerial No.210, 2007, p.26).

En este trabajo, el análisis se centra en la conferencia, la clase práctica, los seminarios y el taller ya que en la carrera de Arquitectura la modalidad de estudio es presencial por lo que no se desarrolla clase encuentro, además, estas son las que posibilitan en mayor medida orientar al estudiante sobre el tiempo que el mismo debe dedicar al trabajo independiente en las diferentes disciplinas.

A través de la Conferencia, el estudiante puede desarrollar la capacidad de percibir los nuevos hechos, generalizarlos, hacer razonamientos de manera creadora y puede analizar de manera lógica las demostraciones, ya que la Conferencia es el tipo de clase que tiene como objetivo principal la transmisión a los estudiantes de los fundamentos

científico-técnicos más actualizados de una rama del saber con un enfoque dialéctico-materialista, mediante el uso adecuado de métodos científicos y pedagógicos, de modo que les ayude en la integración de los conocimientos adquiridos y en el desarrollo de las habilidades y valores que deberán aplicar en su vida profesional. (Resolución Ministerial No.210, 2007, p.26).

Para alcanzar el éxito del trabajo independiente de los estudiantes durante la conferencia puede recomendarse lo siguiente:

1. Tomar los aspectos fundamentales de la conferencia con sus propias palabras para evitar la reproducción mecánica de lo dictado por el profesor, esto permitirá su interpretación del material expuesto logrando así una mejor concentración y comprensión del contenido.
2. Debe escuchar atentamente tratando de comprender el contenido expuesto.
3. Saber elegir el momento de hacer las anotaciones.
4. Anotar sus propias ideas, dudas, nuevos hechos surgidos durante la conferencia.
5. Analizar el texto y el resto de la bibliografía para aclarar y consolidar sus ideas sobre lo tratado en la conferencia, en este sentido realizar valoraciones, argumentar, elaborar mapas conceptuales, entre otras estrategias de aprendizaje.

Autores como López, Pérez y López (2013), conciben la Clase Práctica como facilitadora para que los estudiantes ejecuten, amplíen, profundicen, integren y generalicen, métodos de trabajo característicos de las asignaturas y disciplinas que le permitan desarrollar habilidades para utilizar y aplicar, de modo independiente los conocimientos. Puede recomendarse al estudiante lo siguiente:

1. Estudiar el contenido impartido relacionado con el tema objeto de la clase práctica y revisar la bibliografía indicada.
2. Revisión de ejercicios resueltos en la bibliografía indicada.

El docente deberá elaborar una guía y recomendar al estudiante que se familiarice con las diferentes partes de la misma, haciendo un estudio minucioso de su contenido, relacionándolo con el de la conferencia.

El Seminario garantiza que los estudiantes concreten en una actividad práctica investigativa los conocimientos adquiridos previamente, permite además desarrollar habilidades como la comunicación oral y el ordenamiento lógico de los contenidos. Para que el estudiante pueda prepararse adecuadamente para los seminarios debe orientársele lo siguiente:

A partir del tema, objetivo y cuestiones a desarrollar en el seminario, los estudiantes determinarán las tareas, elaborarán la hipótesis de trabajo, se informarán sobre los documentos a utilizar, determinarán como estudiarlo, identificarán un orden para su preparación y exposición así como la familiarización con la bibliografía. El paso siguiente es que el estudiante haga el guion de la exposición y se prepare para la intervención.

Para la preparación del Taller, el docente deberá orientar la tarea en la cual el estudiante necesita investigar, la bibliografía a utilizar, lugares o entidades que debe visitar para obtener la mayor información posible, para alcanzar los resultados adecuados deberá indicarles las 3 etapas con que cuenta esta actividad: análisis, síntesis y valoración, insistiendo en los vínculos investigativo-laboral-académico.

Durante la formación y desarrollo de habilidades y hábitos de trabajo independiente, resulta necesario definir adecuadamente los objetivos que persiguen las actividades a desarrollar por los estudiantes y que habilidades son necesarias desarrollar, en esto juega un papel importante las guías de estudio, el uso eficiente del libro de texto y la literatura complementaria, por ello resulta necesario elaborar actividades en las que el estudiante argumente, valore, compare, relacione, interprete y determine lo esencial, y además se autoevalúe, todo ello con la adecuada orientación del profesor.

Para la aplicación del trabajo independiente a través de las diferentes tipos de clase como formas organizativas del proceso docente-educativo y en correspondencia con el objetivo de este trabajo, constituyen referentes desde la formación ambiental Fung (1999), Roque (1999), López de Asiain (2005), López (2005), Santos (2010), Núñez, Torres y Álvarez (2012), Alonso (2013) y Mpaxi, Méndez y Carvajal (2016), teniendo en cuenta la necesidad de la construcción de un nuevo paradigma educacional centrado en

el ser humano, como sujeto histórico transformador del contexto en el que se desenvuelve.

El proceso de formación de la cultura ambiental, expresada en conocimientos, sentimientos, valores, actitudes y comportamientos, es una urgencia en los momentos actuales debido a la necesidad de desarrollar en los estudiantes una cultura general integral expresada en una conducta responsable ante los problemas ambientales que se presentan, lo cual es objetivo prioritario en la carrera de Arquitectura. En tal sentido, las actitudes ambientales se develan como estructuras psicológicas, procesos derivados del aprendizaje y la experiencia del individuo, que constituyen el resultado de su actividad (Ávila, 2012).

La labor de los docentes encaminada a fortalecer las convicciones de los estudiantes en relación con el entorno, el grado de compromiso con este; así como a la implementación de conductas, tienen un papel mediador muy activo en el diseño de situaciones de aprendizaje en las que su función orientadora del proceso puede concretar los objetivos sociales, propiciar que el estudiante desarrolle sus potencialidades y se realice personalmente en la actividad de índole social.

De ahí el valor de conformar situaciones de aprendizaje en interacción social, diseñar actividades de trabajo en equipo y métodos, que hagan más participativo al estudiante en el proceso (Pérez, De la Herrán y Torres, 2012).

De lo expuesto, se observa una regularidad en cuanto a que la formación articula dialécticamente el desarrollo personal y la preparación para la vida social en el marco del proceso de formación, y esto enriquece y profundiza la orientación socio-personal del estudiante de arquitectura con respecto a la dimensión ambiental que puede ser desarrollada desde el trabajo independiente.

MÉTODO

Para exponer algunas consideraciones de la aplicación del trabajo independiente a través de los diferentes tipos de clase, como formas organizativas del proceso docente-educativo en función de la formación ambiental del estudiante, se recurre a la

investigación cuantitativa, a nivel exploratorio. El estudio y la crítica de fuentes, posibilitaron caracterizar el estado actual y la pertinencia del trabajo independiente en la formación ambiental del estudiante de arquitectura en el contexto de la Universidad “Ignacio Agramonte Loynaz” de Camagüey, Cuba.

Los sujetos seleccionados en el estudio, fueron los estudiantes de 3ro y 4to año de la carrera y los profesores del departamento de Arquitectura (para el caso particular que nos ocupa, la forma organizativa lo constituye un Departamento-Carrera). En el caso de los docentes, la muestra se seleccionó intencionalmente buscando representatividad en cuanto a: experiencia en la docencia, asignaturas que imparten, ciclo a los que pertenecen cada una de las asignaturas y al año académico en que se insertan por lo que la muestra seleccionada fue de 38 profesores, de ellos se les aplicó una entrevista a 15 profesores y un cuestionario a 20 y 18 profesores fueron objeto de observación a clases.

Para el caso de los educandos, se tomó una muestra de 30 estudiantes de 3ro y 39 de 4to año de la carrera durante el curso 2013-2014 de ambos sexos equitativamente, con una edad promedio de 20 años, la que representa el 100% de la matrícula de esos dos años académicos. La selección de los años se fundamenta en el interés que para esta investigación representa el acercamiento del alumno a ejercer como profesional lo que contribuye a una mayor motivación del estudiante en lo relacionado con su preparación para su futuro desempeño.

Instrumentos y procedimientos

Se recurre fundamentalmente al cuestionario a profesores y estudiantes como instrumento de investigación, acompañado de la observación no estructurada como método para la obtención de criterios valorativos sobre dicha experiencia en la práctica, facilitando así, la obtención de los resultados a partir de la selección de la información surgida, a manera de diagnóstico inicial.

Para el diagnóstico final, se aplican cuestionarios a los estudiantes de la muestra seleccionada con el propósito de validar los resultados alcanzados posteriores a una intervención con vistas a mejorar la orientación del trabajo independiente a través de los

diferentes tipos de clase como formas organizativas del proceso docente-educativo. Las variables a medir en el cuestionario a los estudiantes están relacionadas con el modo de estudiar para lo cual se elaboraron 10 preguntas en las que las respuestas se dan de forma afirmativa o negativa, las respuestas contestadas con NO se suman y se evalúan los resultados a partir de una escala definida que permite interpretar los resultados en muy bien, bien, regular, mal y muy mal (ver Apéndice A).

En el caso de los profesores la variable a medir está relacionada con los problemas que pueden estar afectando el tiempo que dedican los estudiantes al trabajo independiente (ver Apéndice B).

Otro instrumento utilizado fue la observación a clases a partir de la aplicación de una Guía de Observación (ver Apéndice C).

RESULTADOS

En el proceso de organización, planificación y control del trabajo independiente del estudiante, resulta erróneo confiar a su espontaneidad o considerar que es un asunto personal fuera del campo de acción del profesor. Es necesario que el docente planifique las horas que realmente necesita el alumno para cumplir los objetivos de las asignaturas.

El análisis de la información recopilada sugiere que los estudiantes dedican de 5 a 7 horas semanales.

Sobre el modo de estudiar, en los cuestionarios realizados durante el curso 2013-2014 se pudo corroborar que existen dificultades sobre el empleo del tiempo para estudiar los diferentes temas y en particular, los vinculados a la formación ambiental; en ellas se refleja que de un total de 69 encuestados, 34 estudiantes (49%) utilizan mal o muy mal el tiempo de estudio ya que en la escala fijada en la tabla de interpretación (ver Apéndice A), el mayor número de respuestas tienen bajas puntuaciones (calificadas de mal o muy mal), estas se refieren a:

- Que se sienten cansados o soñolientos para estudiar con eficiencia.
- Que se retrasan en una asignatura por tener que estudiar otras.

- Que tienen con frecuencia períodos en que estudian por debajo de sus posibilidades.
- Que les resulta difícil recuperar el tiempo de estudio perdido.
- Que acostumbran a planificar su tiempo de estudio en la mente sin auxiliarse de una agenda.

Estos resultados reflejan que los hábitos de estudio de los estudiantes no son adecuados, evidenciando deficiencias en la organización y planificación correcta de su tiempo de trabajo independiente.

Relacionado con los problemas que pueden estar afectando el tiempo que dedican los estudiantes al trabajo independiente, los profesores reconocen mayoritariamente en un primer plano los siguientes problemas (ver Apéndice B):

- Falta de hábitos de estudio.
- Poco dominio de las técnicas de estudio.
- Poca voluntad para priorizar el estudio.

En un segundo plano reconocen:

- Falta de motivación
- Incumplimiento reiterado de las tareas docentes
- Poca exigencia de los profesores

Relacionado con la observación a clases (ver Apéndice C), se observaron como referencia 18 clases impartidas por profesores durante el curso 2013-2014, entre ellas conferencias, clases prácticas, seminarios y talleres, aplicado a un total 18 profesores de la carrera de Arquitectura: 2 Titulares (11%), 4 Auxiliares (22.2%), 7 Asistentes (38.8%) y 5 Instructores (27.7%). Del análisis del comportamiento de los criterios sobre los profesores visitados, en los diferentes aspectos o indicadores, se evidencia que de manera general los profesores cumplen la estructura didáctico- metodológica de la clase, propiciando un correcto desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

1. Comienza la clase a la hora prevista y con una adecuada asistencia. 96%
2. Expone sus ideas con claridad y coherencia. 96%
3. Cuida del rigor y la precisión en el lenguaje utilizado. 94%

4. Se aprecia un dominio del contenido que enseña. 100%
5. Propicia una buena comunicación profesor-estudiante y estudiante- estudiante. 92%
6. Utiliza métodos de enseñanza aprendizaje acorde con los objetivos, contenidos y formas de enseñanza. 92%
7. Vincula la clase con la realidad del contexto nacional. 100%
8. Se aprecia que se ha concebido una planificación de la clase. 100%
9. La clase se ha desarrollado orientada hacia al objetivo planificado en la asignatura. 100%.
10. Mantiene durante la clase un ambiente favorable al proceso de enseñanza aprendizaje. 84%
11. Emplea correctamente los medios de enseñanza seleccionados. 86%
12. Formas efectivas de control y o evaluación. 73%
13. Vincula el contenido de la clase con otras materias. 36,3%
14. Acciones que propician la formación de valores. 48%
15. Orienta el uso del libro de texto u otros materiales para el estudio independiente. 56%

Como se aprecia los indicadores con más bajos resultados corresponden al 12, 13 y 15. Relacionado con el indicador 12 se evidencia que no se logra:

- Evaluar una mayor cantidad de estudiantes.
- Evaluar de forma más personalizada a los estudiantes.
- Propiciar de manera satisfactoria la autoevaluación, la coevaluación, y la argumentación crítica de los resultados.
- Planificar y realizar la evaluación de las tareas asignadas en actividades anteriores.

Con relación al indicador 13:

- Los ejemplos de vinculación a otras materias no son los mejores
- Falta la vinculación del contenido de la clase con otras materias, es decir no se realiza.

Con relación al indicador 15:

- La orientación del trabajo independiente del estudiante para el autoestudio y la asignación de tareas no se realiza de forma explícita y detallada acorde con el tipo de clase que se imparte.
- No se definen adecuadamente los objetivos que persiguen las actividades a desarrollar por los estudiantes y que habilidades son necesarias desarrollar.
- No se hace una adecuada orientación de la bibliografía en función de lo que el estudiante debe hacer durante el trabajo independiente de manera que en la próxima actividad pueda ser evaluado y controlado por el docente.

A partir de estos resultados, se comenzó a trabajar en la carrera con el fin de mejorarlos, haciendo énfasis en la orientación y dirección adecuada del trabajo independiente a través de los diferentes tipos de clase en función de la formación ambiental del estudiante, esto trajo como resultado una correcta organización del tiempo de trabajo independiente por parte del estudiante, lo cual se evidencia en los cuestionarios realizados durante el curso 2014-2015 en los que el 88% (61 estudiantes) responden que dedican más de 20 horas semanales al estudio independiente corroborando además que en la escala fijada en la tabla de interpretación el mayor número de respuestas tienen altas puntuaciones (calificadas de muy bien y bien), (ver Apéndice A), lo que evidencia que los estudiantes han logrado una adecuada organización y planificación del tiempo de trabajo independiente lo cual contribuye a que las evaluaciones realizadas por ellos reflejan resultados muy favorables.

Experiencias en la carrera de Arquitectura de la Universidad de Camagüey, Cuba.

Actualmente en la carrera de Arquitectura en Cuba, existe el Programa de Educación Ambiental que define objetivos generales educativos y objetivos generales instructivos donde se debe lograr que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para diseñar y evaluar soluciones técnicas para los problemas de acondicionamiento ambiental a escala arquitectónica y de conjuntos de edificaciones, con el máximo aprovechamiento de los recursos renovables y no renovables disponibles, integrar las soluciones, naturales y artificiales, a los problemas del acondicionamiento ambiental, considerando sus aspectos de diseño, constructivos, económicos y de protección

ambiental así como la integración de las soluciones aportadas con la expresión y calidad arquitectónica y urbana.

De manera general en los tipos de clases referidos en este trabajo, es importante orientar al estudiante sobre el tiempo que el mismo debe dedicar al trabajo independiente, en función de su formación integral y en especial de la formación ambiental. Las tareas integradoras constituyen una vía para promover la vinculación del estudiante con la vida, y la posibilidad de transformar el entorno que lo rodea, el diálogo, la construcción y reconstrucción de los conocimientos lo cual también acentúa el efecto motivador de las mismas, ya que el estudiante infiere significados que puede aportarle el contenido de la materia en cuestión para su futura inserción como profesional en la sociedad favoreciendo su formación con sentido ambientalista en la creación arquitectónica (Alonso, 2013).

En este estudio, se concibe la tarea bajo la dirección y orientación del profesor, donde el estudiante ejecuta diversas acciones, utilizando la lógica y la metodología de la ciencia, tendientes a la solución de problemas profesionales relacionados con el medio ambiente que propicien su formación ambiental. Se declaran como exigencias de las tareas integradoras a partir de su concepción:

- Lograr que la complejidad se vaya estructurando de acuerdo con las condiciones del proceso de diseño y las características individuales de los estudiantes, según las condiciones personales y contextuales particulares.
- Propiciar la autoevaluación, la coevaluación, la comunicación y la argumentación crítica de los resultados.
- Aplicar métodos y estrategias que de manera crítica, reflexiva y responsable, promuevan el debate, propiciando el respeto a la diversidad de opiniones.
- Diseñar la concepción de la evaluación orientada, tanto hacia el proceso como al resultado, con énfasis en lo metacognitivo y lo metavalorativo, que facilite la aplicación de diferentes alternativas de aprendizaje y la reconstrucción de estrategias que favorezcan la formación de los estudiantes.

- Promover la reflexión y esfuerzo intelectual de cada alumno, a través de la interacción estudiante-estudiante, estudiante-profesor, estudiante-grupo en un ambiente comunicativo. Pueden ser individuales o colectivas.

Entre los principales resultados que reconoce este estudio desde la praxis se destacan:

- ✓ La elaboración de tareas integradoras con enfoque ambientalista correspondientes a las fases del proceso de diseño para la solución del problema de proyecto, favoreció la formación ambiental concretándose desde el diseño de actividades de preparación de los docentes y el trabajo metodológico del colectivo de la carrera.
- ✓ En el caso de actividades independientes con énfasis en la motivación y comprensión, la orientación de las actividades cognoscitivas, prácticas y las que tienen un contenido educativo en función de la formación ambiental a partir de la actuación del docente, se logra una comprensión hacia los temas del medio ambiente que tienen repercusión en la arquitectura, no solo desde el punto de vista cognoscitivo, sino también desde lo axiológico que pudieron ser concretadas a partir de: métodos de exposición, ilustración, ejemplificación, técnicas participativas de “Encuadre” que se aplica para esclarecer aspectos organizativos, estimular la participación activa y la responsabilidad de los estudiantes, establecer compromisos sobre forma de trabajo, tareas, etc., métodos de exposición problémica, y trabajo independiente con objetos de aprendizaje soportados en las TIC.
- ✓ Para la sistematización del trabajo independiente se empleó el desarrollo de los pasos lógicos de las tareas integradoras que conformaban partes del problema de proyecto, contribuyendo así a la formación ambiental mediante la búsqueda de alternativas de diseño. Las acciones intencionadas se orientaron al desarrollo de la creatividad y la independencia cognoscitiva, no solo dando respuestas según pautas, datos, y pasos algorítmicos suministrados por el docente. Formas de concreción utilizadas: tareas problémicas, métodos de proyecto, talleres, visitas y encuentros con expertos, práctica investigativa, pasantías, y práctica en entidades laborales donde realizan el proyecto.
- ✓ Para el logro de las formas de control según el estado de elaboración alcanzado y etapa en que se encuentre el proyecto, se realiza retroalimentación por parte del docente y por el estudiante para la reorientación del proceso, y como base para la

evaluación. Algunas formas de concreción práctica fueron: seminarios, trabajos cortos (squezz y otras modalidades de control parcial del proceso), valoración de resultados de tareas extraclases, sesiones de revisión alumno-profesor, o grupales, para chequear cumplimiento de tareas del proyecto, y observación de comportamientos y actitudes de los alumnos respecto a la problemática ambiental.

CONCLUSIONES

Las consideraciones para la aplicación del trabajo independiente a través de los diferentes tipos de clase como formas organizativas del proceso docente-educativo expuestas, posibilitan organizar el trabajo de los docentes en la planificación del mismo, de igual modo esta estructura posibilita orientar el aprendizaje del educando, les ayuda a organizar y planificar su tiempo de trabajo independiente para utilizarlo de manera correcta y racional, lo cual resulta de gran importancia en su formación integral como futuros profesionales.

La formación ambiental del estudiante de arquitectura se ha perfeccionado en los últimos años, no obstante, se observan aún limitaciones. El análisis desarrollado en esta investigación permite una orientación hacia aquellos vacíos que requieren de soluciones utilizando el trabajo independiente como una vía de concreción.

El análisis de las fuentes teóricas, la experiencia de los autores, así como los resultados obtenidos mediante el diagnóstico en el contexto de la Universidad de Camagüey, brinda una perspectiva reveladora hacia la transformación del estudiante de arquitectura para una actuación socialmente responsable hacia el medio ambiente.

Los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera han sido favorables lo que se ha podido comprobar a través de las actividades evaluativas y la solución final de los proyectos desarrollados por los estudiantes en diferentes asignaturas; específicamente en la muestra seleccionada.

El diseño del sistema de tareas integradoras permitió alcanzar mejores resultados en la entrega y discusión de los proyectos así como una transformación en el modo de pensar y actuar de los estudiantes a favor de su formación ambiental.

REFERENCIAS

- Alonso, A. (2013). Estrategia educativa para la formación y desarrollo de competencias profesionales ambientales del estudiante de arquitectura, en el ciclo profesional de la carrera. (Tesis Doctoral). Universidad Ignacio Agramonte y Loynaz, Camagüey, Cuba.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1992), *La escuela de la vida*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Ávila, K. (2012). Las contradicciones en las investigaciones pedagógicas: un análisis desde la concepción dialéctico-materialista del mundo. *Revista Didasc@lia. Didáctica y Educación*. Disponible en <http://www.dialnet.unirioja.es/>
- Cortés, A. (2009). La educación a distancia y el estudio independiente. *Revista e-Formadores 1. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa*. 1-6
- Franco, M. (2012). El trabajo independiente, una forma de reforzar el valor responsabilidad en los estudiantes universitarios. *Revista EDUMECENTRO*, 4 (3), 198-205.
- Fung, T. (1999). *Medio ambiente y conciencias plurales*. La Habana: Editorial José Martí.
- Hernández, A. (2016). Las estrategias de aprendizaje como un medio de apoyo en el proceso de asimilación. *Revista Cubana de Educación Superior*. Academic One File. Web. 25 Apr. 2016.
- López, A. (2005). Formación para la sostenibilidad en arquitectura y urbanismo. 9no Congreso Nacional del medioambiente. Cumbre de desarrollo sostenible.
- López de Asian, M. (2005). La formación medioambiental del arquitecto: hacia un programa de docencia basado en la arquitectura y el medioambiente. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cataluña, España. Disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/>.
- López R, Pérez, N, López, G. (2013). Algunas consideraciones sobre las formas organizativas de enseñanza en la disciplina Morfofisiología Humana. *Rev EDUMECENTRO* 5 (3), Santa Clara sep.-dic. 2013. *Versión On-line* ISSN 2077-2874.
- Mpaxi, M, Méndez, I.E, Carvajal, B.M (2016). Núcleos básicos de contenido para la formación ambiental del diseñador proyectista en Angola. *Transformación*, 11 (2), 110-122.
- Núñez, M., Torres, A. y Álvarez, N. (2012). Evolución e importancia de la educación ambiental: su implicación en la educación superior. *Revista Educación y Futuro*, 26(2012), 155-171. Disponible en <http://www.cesdonbosco.com/revista/>
- Ochoa, M. L.; Azuela, J. I. y Rangel L, (2015) Lucirene *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la U.A.C.J.S.* 6(2), 21-35.
- Pérez, E, de la Herrán, A, Torres, A. (2012). Una metodología con implicación social para el desarrollo Personal del estudiante de arquitectura. *Revista Tendencias Pedagógicas* 19 (2012), 212-228.
- Resolución No. 210/07 Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior, Resolución Ministerial, Gaceta Oficial No. 040 Extraordinaria de 8 de agosto de 2007. GACETA OFICIAL 209, 26.
- Roque, M. (1999). La formación por competencias laborales en su concepción de la educación ambiental. Disponible en <http://www.monografias.com/>
- Sampedro, R. y otros. (2011). Sistema de tareas docentes para la formación y desarrollo de la competencia gestionar el conocimiento matemático, en los estudiantes de ingeniería informática de la Universidad de Camagüey. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(2), 1-10. Disponible en <http://www.iiies.universia.net/>

Santos, I. (2010). Estrategia Ambiental para el Desarrollo Sostenible. CITMA Estrategia Ambiental Nacional 2010/2015. Disponible en <http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/pedagogía/>

Yesipov, V.P. (1981). *El trabajo independiente de los alumnos en las clases*. Moscú: Utshpedguis.

Apéndice A

Cuestionario a estudiantes sobre el modo de estudiar.

Te proponemos responder el cuestionario que sigue. Si lo haces de modo reflexivo y sincero te ayudara a lograr una superior comprensión de cómo estudias.

Contesta Si o No cada pregunta teniendo en cuenta lo que haces y no lo que piensas deberías hacer. Anota tus respuestas en la columna al final de esta página.

1. ¿Acostumbras a preparar tus tareas el día antes de la fecha fijada para su presentación o entrega?
2. ¿Te sientes con frecuencia demasiado cansado o soñoliento para estudiar con eficiencia?
3. ¿Es frecuente que no termines tus tareas a tiempo?
4. ¿Dedicas tiempo a ver televisión o conversar cuando necesitas emplearlo en estudiar?
5. ¿Te retrasas con frecuencia en una asignatura por tener que estudiar otra?
6. ¿Te parece que tu rendimiento es muy bajo con relación a la cantidad de tiempo que dedicas a estudiar?
7. ¿Tienes con frecuencia periodos en que estudias por debajo de tus posibilidades?
8. ¿Descubres algunas veces, repentinamente, que una tarea debe ser entregada antes de lo que pensaste?
9. ¿Te resulta difícil recuperar el tiempo de estudio perdido?
10. ¿Acostumbras a planificar tu tiempo de estudio “en la mente” sin auxiliarte de algún medio (agenda, plan de trabajo) para ello?

Coloca las respuestas en la siguiente columna.

Nro. Pregunta	Respuesta
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Suma las respuestas negativas (Preguntas contestadas con NO). Compara tus resultados con la distribución de puntajes que se ofrece en la tabla siguiente.

Tabla de Interpretación	
Uso del Tiempo de estudio	Interpretación del resultado
8-10	Muy Bien
6-7	Bien
5	Regular
3-4	Mal
0-2	Muy mal

Al interpretar los resultados debes prestar atención a las bajas puntuaciones como alerta sobre los aspectos que debes mejorar.

En la siguiente tabla marque con una X las horas que dedica al trabajo independiente semanalmente.

Horas de estudio semanal	
5-7	
10-12	
15-20	
Más de 20	

Apéndice B

Cuestionario a los profesores sobre los problemas que pueden estar afectando el tiempo que dedican los estudiantes al trabajo independiente.

La dirección del departamento de Arquitectura tiene interés en realizar un estudio para determinar los problemas que están afectando el tiempo de trabajo independiente de los estudiantes de la carrera enfocados en la formación ambiental con vistas a lograr una orientación hacia aquellos vacíos que requieren de soluciones utilizando el trabajo independiente como una vía de concreción y contribuir a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Usted ha sido seleccionado para participar en dicho estudio. La exactitud de sus respuestas contribuirá significativamente al cumplimiento de los objetivos propuestos.

A continuación se presenta un listado de problemas que pueden estar afectando el tiempo que dedican los estudiantes al trabajo independiente. En tal sentido estamos solicitando que marques con una X los que con mayor frecuencia se presentan en la carrera.

No.	Problemas	Regularmente	A veces	Casi nunca
1	Pocas condiciones para el estudio			
2	Falta de materiales para el estudio			
3	Poca exigencia de los profesores			
4	Débil trabajo del tutor			
5	Pocos incentivos para el estudio de las asignaturas			
6	Falta de hábitos de estudio			
7	Poco dominio de las técnicas de estudio			
8	Poca voluntad para priorizar el estudio			
9	Falta de motivación			
10	Incumplimiento reiterado de las tareas docentes			
11	Falta de compromiso social			
12	Falta de ayuda familiar			

Apéndice C

Guía de observación a clases.

Datos Generales:

Facultad: _____

Departamento: _____ Año Académico: _____

Nombre del profesor (a): _____

Categoría Docente: _____

Forma de enseñanza _____ Fecha de realización: _____

Hora de comienzo: _____ Hora finalización: _____

Asignatura: _____

Objetivo: Determinar cómo el profesor orienta y controla el trabajo independiente.

Aspectos a observar:

- Participación a los estudiantes en el desarrollo de la actividad.
- Evaluación de las tareas asignadas en actividades anteriores.
- Cantidad de estudiantes evaluados.
- Atención personalizada a los estudiantes.
- Planificación de la evaluación de las tareas asignadas en actividades.
- Como logra la autoevaluación, la coevaluación, la comunicación y la argumentación crítica de los resultados.
- Orientación del trabajo independiente del estudiante en el autoestudio y la asignación de tareas.
- Vinculación del contenido de la clase con otras materias.

LA CONSTRUCCIÓN DE EXTERIORIDADES COMO FORMA DE ACTUACIÓN INSTITUCIONAL: EL CASO DE LOS PROFESORES DE LAS FACULTADES DE SOCIOLOGÍA Y MEDICINA EN TORNO AL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

THE CONSTRUCTION OF EXTERNALS AS A FORM OF INSTITUTIONAL PERFORMANCE: THE CASE OF PROFESSORS OF THE FACULTIES OF SOCIOLOGY AND MEDICINE REGARDING THE EDUCATIONAL MODEL OF THE UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Jiménez Herrera, Julio¹

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

RESUMEN

Este trabajo de investigación se realizó en las facultades de Sociología y Medicina de la Universidad Veracruzana, campus Xalapa, Ver. Aborda la construcción de exterioridades que, como mecanismos para la construcción de hechos, vía descripciones, se encuentran contenidas en los relatos que los profesores ofrecieron a través de las entrevistas cualitativas que se realizaron con ellos, mismas que fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. Dentro de los criterios de inclusión para aplicar las entrevistas se definieron profesores de ambos sexos y el tipo de contratación como: tiempo completo, medio tiempo y por horas de ambas facultades. A partir del análisis de las entrevistas transcritas, fue posible conocer la compleja relación que existe entre la construcción de exterioridades (hechos) y la actuación institucional (toma de decisión) de los profesores que se expresa en la decisión de adherirse u oponerse a la implementación del modelo educativo alternativo denominado Modelo Educativo integral y Flexible (MEIF).

Palabras clave: *Construcción de exterioridades, descripciones, actuación institucional, toma de decisión.*

ABSTRACT

This research was developed in the sociology and medicine faculty at the Universidad Veracruzana, Xalapa campus. This research is about the construction of externals that like mechanisms for the constructions of acts via descriptions we can find them through the reports that the professors offered through qualitative interviews. These interviews were recorded and transcribed for their analysis. Within the inclusion criteria to apply the interviews professors from both genders and the type of contratation such as: full time, part-time and per hours from faculties. From the analysis of the transcript interviews it was possible to know the complex relationship that exists between the exterior constructions (facts) and the institutional performance (decision making) of the professors that is expressed in the decision to adhere or stand against to the implementation of the alternative educational model called the integral and flexible educational model (MEIF).

Keywords: *construction of externals, descriptions, institutional performance, decision making*

1 Profesor-Asesor Online UPAEP. Doctor en Estudios Organizacionales por la UAM Iztapalapa. Correo electrónico: julio.jimenez@upaep.mx

INTRODUCCIÓN

La Universidad Veracruzana (UV), ha respondido a los retos que le impone el mundo denominado “moderno y cargado de elementos institucionales racionalizados” (Meyer y Rowan, 1999, p. 85), vía un modelo pedagógico al que se le denominó Modelo Educativo Integral y Flexible (en adelante MEIF). La decisión institucional de diseñar e implementar el nuevo modelo pedagógico generó comportamientos opuestos y de rechazo en el suelo de la organización (actores organizacionales docentes), y en el mundo de la cotidianidad académica (facultades), donde la comunicación informal y su contenido fluyen por rumbos y caminos diferentes a la de la comunicación formal y vertical que exige la estructura también formal de la organización para dar a conocer las grandes decisiones. Pero, además, dentro de esta aparente oposición, también encontramos académicos y facultades que parecen compartir los mismos objetivos e intereses de los que se encuentran en la cúpula organizacional, exhibiendo el comportamiento de aceptación de la decisión institucional.

Esta situación social nos hace voltear a ver a esa “inconsistencia” en la realidad en el sentido de que si la decisión institucional es con la finalidad de ser “mejores”, ¿Cómo entender dos comportamientos opuestos y diferenciados de un pretendido mismo hecho?

La respuesta pre-concebida

La respuesta inmediata y a priori que se ofreció para contestar a esa conducta y reducirla a cuestiones puramente laborales fue precisamente que las facultades se oponían a adoptar el MEIF por los temores de tipo laboral.

Pero, nos preguntamos, si la preocupación es lo laboral, ¿Cuáles fueron las razones que motivaron a casi treinta facultades a implementar y adoptar el MEIF? Y, si no es lo laboral ¿por qué algunas facultades lo adoptaron diez años después?

Este trabajo, es producto de una investigación empírica realizada en las facultades de Sociología y Medicina, de la U.V., región Xalapa, Ver. (Jiménez, 2011). El trabajo constituye un aporte para comprender la compleja relación entre los relatos que, a través de descripciones ofrecen los docentes de las facultades de Sociología y Medicina para la

construcción de exterioridades, y los comportamientos exhibidos por estos, frente a la propuesta institucional de adoptar e implementar la estrategia pedagógica innovadora (MEIF), dentro de un marco de relaciones particulares, donde lo académico-profesional es descrito de tal manera que lleva a los actores organizacionales docentes a una forma de actuación institucional que se expresa en la adhesión o la no aceptación e implementación del MEIF en las respectivas facultades.

MARCO TEÓRICO

La representación de la realidad

En esta investigación, se ha intentado evitar cualquier respuesta preconcebida acerca del fenómeno en estudio no sin antes reconocer que la investigación está orientada por unas preposiciones subyacentes, tales como:

- a) La reestructuración y modificación del modelo educativo denominado “rígido”, por uno denominado “flexible”, en relación a: reforma curricular, sistema crediticio, flexibilización de contenidos y tiempos, sistema tutorial, ha redefinido el proceso operativo educativo, la división del trabajo, y creado nuevas relaciones sociales y laborales.
- b) Que se pueden encontrar relaciones entre las creencias, valores y símbolos, contruidos por los actores organizacionales en torno al MEIF y el comportamiento tan desigual y diferenciado en la implementación y adopción del mismo en sus respectivas facultades.

En relación a la representación de la realidad, Harvey Sacks (1963) destacó que “las autocaracterizaciones son fundamentales en la vida social y el mundo social está imbuido de historias, versiones y representaciones cuyo tema es el propio mundo social. Además, que esto no se trata de meras imágenes deslavadas, sino que estas caracterizaciones están muy organizadas, que son muy consecuentes y están ahí para hacer algo. Las actividades descriptivas que subyacen a estas caracterizaciones deberían ser un importante tema de estudio (Sacks, 1963 citado en Potter, 1998, p. 63).

Por otro lado, afirma que:

... la percepción (en el campo de ciencia) proporciona unos cimientos firmes e incuestionables para el conocimiento y cobra más fuerza cuando consideramos que, sean cuales sean las imágenes impresas en las retinas de los científicos, cuando las observaciones se incorporan a la ciencia lo hace en forma de expresiones o de algún tipo de discurso escrito (Potter, 1998, p. 39).

Incluso, más adelante Potter (1998) argumenta:

... en el caso más simple esto implica alguna forma de categorización; no se trata simplemente de ver lo que se tiene delante de los ojos , se trata de verlo como algo, es decir, no es una simple sensación de un color particular , sino una elección descriptiva: rojo, pardo con motas doradas o lo que sea. (p. 39).

De esto, el autor arguye que tanto en la ciencia, como ocurre en el <sentido común>, nuestras categorías no son un conjunto abstracto y neutral de casillas descriptivas: se derivan de teorías y concepciones generales del mundo (cosmovisiones), entonces, las personas no producen descripciones porque sí; las producen por lo que pueden hacer en el contexto de una actividad, es decir los individuos construyen las descripciones como si fuera un hecho (factualidad). Arguye que las personas empaquetan sus vidas en narraciones que después utilizan para toda una gama de propósitos diferentes.

Otro elemento importante en la elaboración de hechos para representar la realidad es la teoría de los intereses sociales. Los investigadores de esta ciencia arguyen que el contenido del conocimiento científico está en función de diversos tipos de intereses. Potter (1998) explica que los investigadores de esta tradición proponen que los científicos hacen ciertas afirmaciones sobre la realidad porque les interesa hacerlas y que lo que tiene de distintivo y provocativo esta teoría es su énfasis en el papel de los antecedentes culturales y de las lealtades sociales más amplias de los científicos: su pertenencia a grupos y sus puntos de vista políticos.

MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

El propósito (objetivo) central de la investigación es evidenciar las relaciones que se establecen entre los discursos contruidos en forma de creencias, valores e intereses sobre el MEIF (naturaleza, formas como se presentó a los profesores, implicaciones en

la práctica docente, condiciones laborales, etc.), y el comportamiento de adoptar u oponerse al modelo educativo.

Criterios de selección

¿Por qué estas facultades? Sociología, fue una de las primeras en implementar y adoptar el MEIF en 1999 y Medicina hasta 2010 no aceptaba el modelo pedagógico propuesto por las autoridades universitarias. Luego entonces, representan el comportamiento diferenciado y opuesto en relación a la decisión de implementar y adoptar la propuesta pedagógica innovadora ofrecida por las autoridades universitarias. En relación a los profesores y para tratar de tener información más rica y evitar una sola mirada, se eligieron 12 profesores de ambos sexos y de acuerdo a su contratación: profesores de tiempo completo, medio tiempo y por horas. Seis profesores por facultad.

Diseño del estudio

El estudio es de carácter cualitativo. Se diseñó y aplicó un instrumento guía de entrevista compuesto por el enfoque de construcción de hechos conocido como mecanismos exteriorizadores. De acuerdo con el autor, “los mecanismos exteriorizadores permiten interpretar que el fenómeno descrito existe en virtud de acciones que sobrepasan el ámbito de la agencia humana” (Woolgar, 1998 citado en Potter, 1998, p. 194).

Los mecanismos utilizados son: Discurso empirista, consenso y corroboración, detalle y narración, conveniencia e interés. Se realizaron entrevistas cualitativas individuales acordadas en tiempo y lugar con cada profesor. Cada entrevista fue grabada cuyo promedio de grabación fue de dos horas aproximadamente. Posteriormente cada entrevista fue transcrita en su totalidad para su análisis.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La elaboración de exterioridades como formas de actuación institucional de los docentes de la facultad de Sociología en torno al MEIF.

La facultad de sociología fue una de las primeras que implementó y adoptó el MEIF (1999). A primera vista pareciera que respondía de manera “positiva” al llamado que las autoridades universitarias y responsables de diseñar e implementar el modelo educativo

hacían al campo de las facultades de la universidad veracruzana, convocándolas a sumarse al proyecto modernizador educativo que como estructura formal busca legitimarse socialmente e incrementar sus recursos.

La propuesta educativa, para el caso de sociología, le fue presentada (de acuerdo a un entrevistado) al director de la facultad en funciones en una reunión con autoridades de rectoría, de la secretaría académica y del área académica correspondiente.

Para entonces, la facultad de sociología, a decir de dos de los tres entrevistados, venía trabajando desde 1998 en la revisión y reforma de su plan de estudio. El director, a su vez, hizo la invitación a sus catedráticos. El profesor Maldonado dijo:

“Fue una invitación del director. Me pareció paradójico, Sociología se caracterizaba por la lucha que libró durante muchos años por su autonomía, enfrentándose tanto a autoridades universitarias como estatales” (A. Maldonado, comunicación personal, 6 de mayo de 2009).

Una cuestión es relevante en este relato. La visión de una facultad que no tan fácilmente se deja penetrar en su autonomía y de pronto ésta parecía ser violentada por una autoridad que también participaba de esa visión.

De acuerdo a los entrevistados, la revisión del plan de estudios la realizó una comisión en 1998, en el que ya se había introducido algunos elementos de flexibilidad, específicamente en términos de la estructura curricular, por ejemplo, que el alumno escogiera dentro del conjunto de materias que se le ofertaba a la vez que se contemplaba la vinculación de la facultad con el sector público y con empresas. Estos cambios que se introdujeron en el plan de estudio fueron producto de las reformas. Según la profesora Sánchez:

“Las reformas deberían de permitir nuevos cambios a nivel organizacional, por eso cuando se presenta el MEIF se identificaba con lo que nosotros estábamos buscando y después de reuniones de análisis y reflexionar sobre la propuesta, tomamos la decisión de incorporarnos al modelo porque lo consideramos pertinente y correcto” (E. Sánchez, comunicación personal, 9 de Mayo de 2009).

Pero más adelante agrega:

“Nosotros cambiamos el plan de estudio por iniciativa propia, no por exigencia de las autoridades” (Sánchez, 2009).

En el primer párrafo se logra observar y de hecho el informante así lo manifiesta una identificación entre los contenidos del plan de estudios revisado y reformado y el MEIF que se les presenta y se ofrecen descripciones como: “se identificaba con lo nosotros estábamos buscando” y se cosifica (leerlos como literalmente ciertos) el modelo retóricamente al llamarlo “pertinente y correcto”. Al respecto Potter (1998) destaca que:

Una manera extremadamente poderosa y fascinante de comprender los hechos se basa en considerar que son observaciones del mundo tal cual es. ¿Veo ahí una mesa o no? ¿Se ha producido un destello en el detector de fotones o no? Se considera que la observación ofrece dos recompensas básicas: En primer lugar, parece ofrecer un acceso directo y sin mediación al mundo y sus características. La realidad es tal cual como la vemos. En segundo lugar parece dar cabida a un proceso básico de corroboraciones: cualquier observador que adopte la misma perspectiva debe ver lo mismo (p. 37).

Ahora, cuando la entrevistada dice “se identifica con lo que nosotros andábamos buscando” a pregunta expresa de ¿Quiénes más estarían de acuerdo con ella, respecto a sus puntos de vista sobre el MEIF?, respondió que:

“hay maestros comprometidos y preocupados realmente por hacer un ajuste innovador en la educación y en la disciplina” (Sánchez, 2009).

Parecería entonces, que se cumple lo anotado por el autor en el sentido de que “cualquier observador que adopte la misma perspectiva debe ver lo mismo” (Potter, 1998, p. 37).

Por otro lado, con las descripciones que el entrevistado ofrece en su relato respecto al MEIF en términos de: introducción de elementos de flexibilidad en el plan de estudio con el cual estaban trabajando, las reformas se identificaban con la propuesta del MEIF que se ofrecía como flexible e integral, identificándose además con lo que “nosotros estábamos buscando”, y llegando a la conclusión que era “pertinente y correcto”. Podemos reconocer que el entrevistado, construye una factualidad/exterioridad recurriendo a la corroboración y consenso

La descripción que se hace del MEIF que se presenta como propuesta pedagógica por parte de las autoridades, es transformada en un hecho (factualidad), vía el consenso. Así, la “realidad MEIF” es construida como “pertinente y correcta”, cuando se logra la sanción a favor de él (modelo educativo), por el resto de los compañeros docentes. De

esta manera, a través del relato que el entrevistado ofrece *“después de reuniones de análisis y reflexionar sobre la propuesta, tomamos la decisión de incorporarnos al modelo porque lo consideramos pertinente y correcto”*, podemos argumentar dos cosas: primero que el consenso en el relato ofrecido (recuperado la entrevista), corrobora la facticidad de la versión (del entrevistado) y segundo, en consecuencia, nos ayuda a entender (desde la perspectiva que estamos abordando el fenómeno) el comportamiento (actuación institucional) exhibido por los docentes de la facultad de Sociología, en relación al MEIF que fue de adhesión a la propuesta pedagógica. Nótese, en la estructura argumentativa anterior, que el tema de lo laboral como respuesta a priori al fenómeno, no aparece en ningún momento.

Regresando al segundo párrafo, cuando el entrevistado menciona que los cambios en el plan de estudio fue por iniciativa propia y no por exigencias de las autoridades, deja ver claro una correspondencia con lo dicho por el primer entrevistado en el sentido de que le parecía paradójico que la autoridad particular de la facultad los reuniera para darles a conocer el MEIF, modelo que provenía de las autoridades universitarias (Rectoría, Secretaría Académica y área académica correspondiente) y que consideraba una intromisión en la autonomía de la facultad.

Es decir, nuevamente a través de un discurso y ofreciendo descripciones que apunta no sólo a la indicación del significado de las palabras “nosotros”, “cambiamos” e “iniciativa propia”, que no solo nos dicen cosas acerca de algo, sino que también hacen algo, es decir, que no solamente se limitan a representar alguna faceta del mundo; si no que también intervienen en ese mundo de alguna manera práctica (toma de decisión de adhesión al MEIF, por ejemplo).

El entrevistado a través de su narración recurre a otro mecanismo exteriorizador para crear otra facticidad, que nos ayuda a comprender la adhesión de la facultad de sociología al MEIF. El mecanismo al que nos referimos es al detalle y narración. El entrevistado (actor docente, productor del relato factual) nos narra de manera verosímil que *“fuimos nosotros los que cambiamos por iniciativa propia el plan de estudios y no por exigencias de las autoridades”*. Esta narración que enfatiza como ocurrió el suceso (aceptación del MEIF) está precedida y se caracteriza por el examen cuidadoso con la

que se presenta la escena (reuniones, análisis, y reflexión en torno al MEIF), y que culmina con la adhesión al modelo educativo, pero que además tiene otra característica, la narración nos parece difícil de inventar y muestra que el entrevistado (quién es el que ofrece la descripción), estuvo ahí y vivió el proceso de adopción e implementación.

Sin embargo, en contraste, el profesor Corral de la facultad de sociología, docente por horas, relata algo diferente sobre el MEIF:

“El MEIF, es un experimento inacabado que no es ejemplar ni integral ni flexible. Es un híbrido en el que convergen viejas y nuevas prácticas, donde el cambio no es completo” (R. Corral, comunicación personal, 14 de mayo de 2009).

Para el caso que nos ocupa, el hecho (MEIF) es construido de manera diferente, ofreciendo descripciones, que en términos de concordancia con el plan que se venía trabajando y reformando, y que permitió que el modelo educativo se adoptara sin dejar de reconocer que (dicho por los mismos entrevistados) algunos docentes no estuvieron de acuerdo con la adopción de la propuesta educativa, son opuestas a la forma como lo relata el otro entrevistado. El mecanismo opera exactamente igual en la construcción de hechos y de realidades, salvo que en esta ocasión es una manera de socavar con métodos retóricos lo dicho por el otro entrevistado y no con argumentos más “científicos” que demuestren que el MEIF no es ni ejemplar, ni integral ni flexible.

En el proceso de las entrevistas se encontró otro mecanismo exteriorizador para crear facticidad, y que en la manera de ofrecer la descripción por parte del entrevistado, podemos observar una clara separación entre la identidad del productor (de la descripción) y la exterioridad (MEIF), en la que se desvía la atención de los intereses del productor (actor docente) y de su responsabilidad por la descripción realizada, es decir hay una impersonalidad (gramatical) por la manera en que se ofrece la descripción y la primacía de los datos.

Nos referimos al mecanismo denominado discurso empirista, el profesor Fernández (uno de los sociólogos entrevistados), lo utilizó y planteó de manera clara diciendo:

“Si el MEIF no existiera, seguiríamos arrastrando muchas debilidades en la formación de los alumnos. Diríamos que no, que no estaríamos ajustados a las necesidades de nuestros tiempos. Hay una dinámica de muchos maestros que están comprometidos con el proceso educativo, lo llevamos a cabo, a mí eso me queda claro” (S. Fernández, comunicación personal, 16 de Mayo de 2009).

La forma en que se ofrece esta descripción, asigna la cualidad de exterioridad al MEIF, al grado de que “*Si el MEIF, no existiera...*” No solamente se construye y cree como una realidad, que va a ayudar en la formación de los futuros profesionistas, sino que además se recrea un escenario nada favorable si el MEIF no hubiera sido diseñado y adoptado por las autoridades universitarias.

Queda claro que el MEIF como facticidad, es construido a través de las descripciones que los actores docentes hacen y en este caso particular lo hacen ver como una realidad que está ahí para ayudar, independientemente de los intereses y la responsabilidad de quién hace la descripción.

Podemos argumentar también que la adhesión a la propuesta pedagógica se da por una relación de correspondencia (causalidad). Relación que se establece entre el MEIF como hecho real (independiente del actor docente), en tanto que causa y los logros, en términos de los beneficios obtenidos, como el efecto.

Más adelante en la entrevista, el entrevistado corrobora lo anterior agregando que:

“...el hecho de ser uno de los primeros en adoptar el MEIF, permitió el poder negociar para obtener muchos recursos, espacios, aulas más grandes, equipo, y la posibilidad de una forma diferente de distribuir nuestra carga académica. Si no entramos (refiriéndose a la adopción del MEIF) estas serían limitantes, al no tener poder de negociación para estos recursos” (Fernández, 2009).

La elaboración de exterioridades como formas de actuación institucional de los docentes de la facultad de Medicina en torno al MEIF.

Para el caso de Medicina, además de recuperar las descripciones como recursos de las que se vale el actor docente productor del relato factual para crear exterioridades, en el que se destaca la independencia entre el hablante y la descripción, recurriremos a las descripciones como recursos centrados en la identidad del agente que produce los

relatos/descripciones para elaborar su credibilidad, es decir, que para socavar una descripción, de acuerdo con Potter (1998) se pueden imputar conveniencias e intereses personales hacia quién la realiza, ya que:

... ciertas categorías de personas, en determinados contextos, se tratan como expertos. En la práctica, la acreditación de categorías pasa por alto la necesidad preguntar cómo una sabe algo una persona y la simple pertenencia a una categoría médico, jugador de hockey, personal sanitario se considera suficiente para explicar y justificar el conocimiento en un ámbito específico (p.172).

Y, por ende, a través de estos dos recursos les permita a los actores docentes de Medicina, que a manera de comportamiento, es decir de actuación institucional les permita tomar una decisión en torno al MEIF.

La facultad de medicina (región Xalapa, Ver.), es una de las facultades que a casi siete años de que la propuesta educativa innovadora se institucionalizó en la Universidad Veracruzana (1999), aún no lo implementa ni lo adopta. Es un comportamiento totalmente diferente a sus homólogos profesionistas/catedráticos de la facultad de sociología. En la facultad de medicina se realizaron también tres entrevista, a igual número de docentes: uno de tiempo completo, uno de medio tiempo, médico especialista y un médico del sexo femenino cuya contratación es por horas.

En el caso de los tres entrevistados, refirieron que se enteraron del MEIF por medio de las autoridades universitarias que les expusieron, mediante una reunión, la estructura del modelo educativo y las reacciones tanto a la propuesta educativa como a las personas fue de un total rechazo. Este es un típico comportamiento en el que se considera que “los hechos se elaboran mediante procedimientos que se dan dentro de laboratorios; en cambio, la controversia es meramente el lugar donde, más adelante estos hechos se discuten, se racionalizan y son aceptados o rechazados” (Cetina, 1982 citado en Potter, 1998, p. 56).

Uno de los entrevistados, el profesor Álvarez, construyó su relato (contenido en la entrevista), con el que dejaba muy claro su postura ante la propuesta, con una metáfora: El medicamento y lo expreso de la siguiente manera:

“Los médicos saben que para echar andar un medicamento en una población hay que hacer pruebas, si no, no se echa andar la aplicación del medicamento. Hay que hacer pruebas biológicas, pruebas estadísticas, y hay una prueba que yo le puedo llamar “factor de riesgo” y es que en muchos productos esta prueba se hace para conocer la desviación Standard...” (S. Álvarez, comunicación personal, 21 de Mayo de 2009).

Es evidente que el entrevistado recurre al recurso de conveniencia e interés el cuál imputa a los que presentan y ofertan la propuesta educativa con la finalidad de socavarla y refuerza la credibilidad de su descripción recurriendo a la metáfora del medicamento en clara alusión del MEIF como tal, el cual si se quiere implementar y adoptar, primeramente debería pasar las pruebas y demostrar que es una buena propuesta para remediar los asuntos educativos.

Por otro lado, en la misma descripción (relatada en la entrevista y que se recupera líneas arriba) recurre al recurso del consenso y corroboración (para crear exterioridad) al relatar que “*Los médicos saben que para echar andar un medicamento en una población hay que hacer pruebas, si no, no se echa andar la aplicación del medicamento*”.

Es decir al mismo tiempo que socava la propuesta educativa (a través del rechazo inmediato en la presentación del MEIF por las autoridades) identificándola como una propuesta propia del interés y conveniencia de parte de quienes la presentan y ofrece una descripción impersonal, fuera de su interés y responsabilidad, de tal forma que la “realidad MEIF” es construida como un “medicamento”, el cual requiere de pruebas para probar su eficacia, pero además al agregar que: “los médicos saben que...” logra construir una sanción de testigos fiables (los médicos) no a favor del MEIF (como medicamento) sino en contra, por el resto de los compañeros médicos.

De esta manera, a través de la descripción que el entrevistado hace apartando la atención (de intereses y responsabilidad) entre el cómo productor (de la descripción), y creando la exterioridad, (creación del hecho), un modelo educativo (medicamento) que para su aprobación requiere de pruebas antes de ponerlo en funciones (aplicación) y que no lo dice el sino que, un grupo de testigos fiables (una suerte de expertos evaluadores externos), podemos argumentar, de la misma forma como se hizo para el caso de sociología, dos cosas: primero que el consenso en el relato ofrecido (en la entrevista),

corroborar la facticidad de la versión (del entrevistado) y segundo, en consecuencia, nos ayuda a entender (desde la perspectiva que estamos abordando el fenómeno) la actuación institucional exhibido por los docentes de la facultad de Medicina, materializándose en el comportamiento de oponerse a la adopción e implementación del MEIF, porque éste, no ha sido “probado”.

Otra docente de la facultad de medicina, la Dra. Gómez recurrió a sus acreditaciones profesionales como método para ofrecer descripciones factuales (recurso de acreditación de categorías) para hacer que su versión parezca creíble y objetiva y de esta manera socavar lo que el instructor le estaba enseñando acerca del MEIF y al mismo tiempo oponerse al modelo. La entrevistada lo planteaba de la siguiente manera:

“Yo fui jefe de enseñanza en el IMSS de Xalapa, y jefe delegacional de enseñanza de investigación en el seguro social, el instructor se molestó porque le dije que se estaba desviando porque eso no se desarrolla así, y me dijo ¿que usted me va a enseñar?, yo le conteste, no yo no le voy a enseñar, pero por los conocimientos que yo tengo del seguro social,... Mejor opté por retirarme” (J. Gómez, comunicación personal, 24 de Mayo de 2009).

En su estudio sobre los métodos que las personas utilizan para producir descripciones factuales, Garfinkel (1967) argumenta que uno de sus objetivos básicos de su programa para la etnometodología era estudiar los métodos que emplean las personas para producir descripciones del mundo social que perezcan racionales, adecuadas y justificables.

Es evidente que el entrevistado recurre a la autoacreditación para potenciar la facticidad de su descripción y exhibir un interés fundamental en sus conveniencias y sus intereses (intención) y que en este caso es utilizada para socavar las descripciones que el instructor hace sobre algún contenido específico del MEIF, ya que “la intención es la noción de que las descripciones están diseñadas de una manera estratégica e intencional por quienes las expresan con el objetivo de satisfacer sus propios intereses” (Potter, 1998, p. 90).

Por otra parte, al relatar la descripción (contenida en la entrevista), obsérvese que el docente no la construye diciendo “*eso no lo desarrollo así*”, sino que su construcción es del tipo “*eso no se desarrolla así*”, por lo que él queda eliminado (gramaticalmente) como

productor de la descripción, este tipo de construcción es el denominado discurso empirista, recurso que es utilizado para construir esa exterioridad, al grado de que queda evidenciado que el instructor “no sabe” como se desarrolla el modelo educativo o, al menos, una parte de él.

En este caso, la facticidad se construye y cree como una realidad, para evidenciar también (además de la “ineficiencia” del instructor como experto en el modelo) que el modelo educativo mismo, en la forma en la que se presenta y pretende operar, no va a funcionar. Aquí podemos inferir que el comportamiento específico exhibido por el actor docente de oponerse a la adopción e implementación del MEIF en la Facultad de Medicina, como una forma de actuación institucional, es producto de una práctica específica de sus acciones y creencias porque finalmente arguye...” fui jefe de enseñanza en el IMSS de Xalapa, y jefe delegacional y... por los conocimientos que yo tengo del seguro...”.

Esto nos demuestra que, como sostiene Potter (1998), la realidad del mundo se constituye de una u otra a medida de que se habla, se escribe o se discute sobre él, pero que además no solo se queda al nivel del relato descriptivo, sino que también permite una suerte de gestión de la acción (por parte del actor productor del relato), es decir, que los individuos no utilizan las descripciones solo por su carácter descriptivo, sino que lo hacen para tomar decisiones (sobre el mundo) por ejemplo y, en este caso particular, sobre la propuesta institucional de implementar y adoptar el MEIF, en la facultad de Medicina (toma de decisión de oposición al MEIF, en este caso).

Un tercer entrevistado, el profesor Torres, cuyo tipo de contratación es profesor por horas, relató:

“No me pareció mal pero no está adecuado a la facultad de medicina. El modelo debe ser egresado de la facultad, de acuerdo a sus necesidades, no implantado por las autoridades porque no es el mismo MEIF para los administrativos, que para las humanidades, que para los de las ciencias de la salud, su modelo debe ser más flexible de acuerdo a sus necesidades, es un modelo estipulado por las autoridades, por eso tiene muchas fallas. El MEIF debe crearse en la propia facultad para que los maestros propongan cosas como, como se va a llamar el MEIF y como nos vamos a integrar al MEIF” (G. Torres, comunicación personal, Mayo 21 de 2009).

Este entrevistado, parece que recurre a un relato realista de hechos, creencias y haciendo alusión a agrupaciones (El modelo debe ser egresado de la facultad), de carácter científico (no es lo mismo para las ciencias de la salud, que para las humanidades), y a la naturaleza de determinadas clases y grupos sociales (para que los maestros médicos propongan cosas).

Para los teóricos de los intereses sociales Barry Barnes, David Bloor, Steven Shapir (1982), “los científicos hacen ciertas afirmaciones sobre la realidad porque les interesa hacerlas” (Potter, 1998, p. 57) y lo que distingue a esta teoría es su énfasis en el papel de los antecedentes culturales y de las lealtades sociales más amplias de los científicos: su pertenencia a grupos (piénsese en las asociaciones profesionales médicas) y sus puntos de vista políticos”.

Por otro lado, el tercer entrevistado a través de su narración recurre a otro mecanismo exteriorizador para crear otra factualidad, que nos ayuda a inferir y comprender la oposición de la facultad de Medicina al MEIF, el mecanismo al que nos referimos es al detalle y narración. El entrevistado (actor docente, productor del relato factual) nos relata de manera verosímil por la situación vivida en el proceso de socialización de la propuesta pedagógica por parte de las autoridades universitarias, que no le pareció mal pero...” *no es un modelo egresado de la facultad (de medicina), ni responde a sus necesidades, además implantado por las autoridades..., por lo cual tiene muchas fallas, ...,debe crearse en la facultad para que los propios miembros decidan por un lado como llamarlo y por otro, que proceso seguir para integrarse a él”.*

Esta narración (recuperada y resumida del relato original de la entrevista), pormenorizada y caracterizada por el examen cuidadoso con la que se presenta la escena (vivida en la reunión de presentación del MEIF por las autoridades y descrita por el docente actor), lleva al docente entrevistado a exhibir el comportamiento (actuación institucional) de oposición al MEIF, pero que además tal como se planteó para el caso de Sociología, también esta construcción de exterioridad nos parece difícil de inventar y muestra que el entrevistado (quién es el que ofrece la descripción), estuvo ahí y vivió el proceso de oposición a la adopción e implementación del MEIF en su facultad.

Uno de los profesores entrevistados, el Dr. Zúñiga expresó también, bajo el mecanismo del discurso empírico, una descripción típica de este recurso argumentativo de la siguiente manera:

“Yo trabajo en un modelo educativo, que me ha funcionado” (T. Zúñiga, comunicación personal, 26 de mayo de 2009).

El actor docente productor de este relato factual, describe la escena de manera tal que la hace verosímil, colocando al receptor (de la descripción), como si estuviera ahí y además dejando la sensación de que el modelo educativo (hecho construido) con el que trabaja (actor docente), existe independientemente de él y en virtud de que sobrepasa su ámbito de actuación, simplemente que existe, está ahí y sobre todo, le ha funcionado.

Entonces, podemos argumentar y sostener de acuerdo a Potter, que la descripción, y relato del docente no solo construye una versión del mundo en torno a modelos educativos que funcionan, sino que además esta construcción seguramente ya existía mucho antes que llegara el MEIF, de tal manera que el actor docente al revivir el mundo de los modelos educativos cuando le fue presentado por las autoridades universitarias la propuesta del MEIF, reconstruye “Yo trabajo con un modelo educativo, (como hecho), al hablar de ellos y le agrega una característica: “funciona”.

Podemos inferir entonces que, a partir de esta descripción factual, como práctica humana, le permite al docente, exhibir una forma de actuación institucional (comportamiento) muy particular y de acuerdo a una práctica específica según su versión y, por lo tanto, decidir no adherirse a la adopción e implementación del MEIF en su facultad.

Por otro lado existe también una fuerte creencia en los datos duros de las estadísticas y de las pruebas (diagnóstico), el Dr. Álvarez lo relata así:

“El MEIF, no se puede decir que es lo mejor, porque no está medido, donde está la medida del factor de riesgo, ¿cuándo se hizo? Esa es mi duda, que me aclaren eso y yo trabajo a gusto, siempre y cuando se me aclare cuál es el factor de riesgo” (Álvarez, 2009).

Relevancia del estudio

La investigación cuantitativa positivista como paradigma dominante en las ciencias sociales se ha enseñoreado y vanagloriado de que sus resultados tienen alcances universales y de generalidad, sustentados en los criterios de validez y confiabilidad de su método con el que se aproxima a la realidad. Ahora bien, ante el dinamismo, complejidad y multifactorialidad de los fenómenos sociales, hay que reconocer que la perspectiva cuantitativa no tiene ya rentabilidad explicativa comprensiva que nos ayude a develar lo imbricado del mundo social. De ahí que, recurrimos a los presupuestos teóricos, metodológicos y herramental de la perspectiva cualitativa para aproximarnos al fenómeno en cuestión y presentado en este informe.

Reconocemos que los resultados de la investigación no tienen pretensión de universalidad sino válidos únicamente para un contexto particular, en este caso las facultades de sociología y medicina de la Universidad veracruzana campus Xalapa, Ver. Se trata de verdades parciales útiles, vigentes y que sólo tienen sentido e importancia para los sujetos que ahí habitan. No obstante, reconociendo lo anterior, consideramos que los resultados pueden contribuir en otros contextos, como por ejemplo, a los decisores de organizaciones de educación superior en general y universidades en particular a hacer elecciones más óptimas, cuando de promover un cambio, modernizar o desarrollar una organización educativa se trate, reconociendo que el mundo no solo esta imbuido de objetividades sino también de creencias, sentidos, valores y significados que el individuo, al interactuar, construye con otros y por lo tanto actúa, ya sea aceptando, oponiéndose, ignorando, descalificando o simplemente no afiliándose a los objetivos y fines organizacionales.

CONCLUSIONES

A partir de lo anterior, podemos concluir lo siguiente:

Aun cuando una gran mayoría de catedráticos parecían mostrar cierto temor por cuestiones laborales con la implementación y adopción del MEIF por parte de la Universidad Veracruzana, queda demostrado que cuando empezamos a indagar no es difícil encontrar variabilidad en las formas en que lo actores organizacionales docentes

se relacionan y construyen los sucesos, sea para socavar, sea para justificar o simplemente oponerse o para apoyar las decisiones institucionales.

En relación a las descripciones de los docentes:

El docente, quién hace la descripción, en términos de toma de decisión, puede imputar conveniencias o intereses personales o institucionales hacia quién realiza la propuesta institucional y, en este sentido, exhibir comportamientos de adhesión o rechazo. Lo importante aquí es resaltar la descripción como actuación institucional para socavar una propuesta (oferta institucional) para la adopción e implementación de un nuevo modelo educativo.

En el contexto de la decisión tomada tanto de los actores docentes de la facultad de Sociología como de Medicina, en el ámbito del discurso factual, resulta importante advertir que en una decisión (elección), que desemboca en una actuación institucional (comportamiento) y, de acuerdo a lo expuesto, “las descripciones y los relatos construyen el mundo, o por lo menos versiones del mundo” (Potter, 1998, p. 130). Así, los actores docentes recurren a la construcción discursiva de exterioridades a través de las cuales el MEIF es construido como un hecho (una realidad) al que se le incorpora, o se le quiere ver características que no posee pero que además, a través del discurso factual, adquiere una nueva configuración que permite que quienes efectúan el relato factual (exteriorización), puedan establecer relaciones (de correspondencia, corroboración, consenso, etc.) con el hecho (MEIF). En consecuencia dirán que el modelo educativo está en correspondencia con sus intereses, necesidades y creencias y por lo tanto exhibieron el comportamiento de adhesión a la propuesta pedagógica.

Caso contrario con quienes siguieron el mismo procedimiento de construir exterioridades, pero en el sentido opuesto, de tal manera que el modelo educativo propuesto dirán no responde a sus intereses, necesidades ni creencias como profesionales (médicos) ni como actores docentes y en consecuencia exhibieron el comportamiento (actuación institucional) de no adhesión al MEIF.

REFERENCIAS

- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliff, New Jersey: Prentice-Hall.
- Jiménez, J. (2011). Las descripciones factuales como forma de actuación Institucional. La experiencia subjetiva de los actores organizacionales de las facultades de Sociología y Medicina campus Xalapa, Ver. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Meyer, J. W. y Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: La estructura formal como mito y ceremonia. En Powel, W. W. y J. Dimaggio, P.(Coord.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp.79-103). México, D.F., México: FCE
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, España: Paidós

ESTUDIO AUTÓNOMO Y ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: SUS IMPLICACIONES PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA

AUTONOMOUS LEARNING AND METACOGNITIVE STRATEGIES: ITS IMPLICATIONS ON THE IMPROVEMENT OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN ELEMENTARY EDUCATION

Martínez Guevara, José Luis¹; Killian Reyes, Mary Grace² y Del Ángel Cortés
Liliana³

Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Autónoma de
Tamaulipas

RESUMEN

En este ensayo se retoma como punto de partida el análisis de la problemática en torno a los bajos resultados en el aprendizaje de idioma inglés de los alumnos de educación básica en México y los principales factores que inciden en ella, así como de algunas experiencias relacionadas con la implementación de la enseñanza escolarizada de dicho idioma en este país y en algunos otros de América Latina, en las cuales se han utilizado el estudio independiente y estrategias metacognitivas, que indican su posible efectividad para obtener mejores resultados. Para concluir, se plantea la necesidad de que en la educación básica en México se promueva el uso del estudio independiente y de las estrategias metacognitivas para elevar el aprendizaje del idioma inglés, lo cual requiere, entre otras cosas, que los planes y programas de estudio de este idioma las incluyan de manera más explícita y que se actualice a los docentes de inglés para su enseñanza dentro del salón de clases.

Palabras clave: *aprendizaje del inglés, enseñanza del inglés, estudio autónomo, metacognición, estrategias metacognitivas.*

ABSTRACT

This essay takes as its departing point the analysis of the issues surrounding the bad outcomes of the Mexican elementary education students of the English language and the main factors that have an impact on them, as well as some experiences related to the implementation of the formal teaching of the English language in Mexico and some other Latin-American countries that have used independent learning and metacognitive strategies, which indicate its apparent effectiveness to obtain better results. As a conclusion, we remark the need to promote, in the Mexican elementary education, the independent learning and metacognitive strategies as a form to improve English language learning, which requires, among other things, that such strategies and learning are included in a more explicit form in the lesson plans and programs, and the teachers' training for its use in the classroom.

Key words: *English language learning, English language teaching, autonomous learning, metacognition, metacognitive strategies.*

¹ Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Autónoma de Tamaulipas. Correo electrónico: jmartinezg@docentes.uat.edu.mx

² Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Autónoma de Tamaulipas. Correo electrónico: mkillian@docentes.uat.edu.mx

³ Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Autónoma de Tamaulipas. Correo electrónico: langelc@docentes.uat.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La inclusión de la enseñanza del inglés en la educación preescolar y primaria es una experiencia relativamente nueva en el sistema educativo mexicano. Después de algunas experiencias en algunos estados de la República Mexicana, a partir del año 2009 da inicio el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB). Sin embargo, las escasas evaluaciones que se han realizado respecto a los logros de aprendizaje del idioma inglés de este programa son poco alentadoras, como lo evidencian los estudios realizados por Mexicanos Primero (2015), el Instituto Mexicano para la Competitividad A.C., Inglés para la Competitividad y la Movilidad Social y el Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología (2015) y Ramírez-Romero (2013), de los cuales se analizan algunos de sus principales hallazgos. De igual manera, se revisan algunas de las experiencias que se han llevado a cabo en algunos países de América Latina, como son los casos de Chile, Costa Rica, Colombia, Uruguay y Panamá.

Se muestra cómo las experiencias tanto de México como de los países de América Latina revisadas, han otorgado una mínima o nula relevancia a la promoción del estudio autónomo y el uso de estrategias metacognitivas, como posibles alternativas útiles para mejorar el aprendizaje del idioma inglés, si se considera que el contexto social de los alumnos les ofrece muy escasas oportunidades de practicar este idioma en situaciones comunicativas, para lo cual se reflexiona sobre ambas definiciones y se revisan algunas experiencias exitosas al respecto.

DESARROLLO

En el 2015, Mexicanos Primero publicó los resultados de una investigación que muestra que sólo el 21 % de los egresados del nivel de Secundaria (con el cual se concluye la educación básica) tienen cierto nivel de inglés, pero aclaran que este se encuentra muy por debajo de lo esperado, mientras que el restante 79 % tienen un desconocimiento total del idioma. Para realizar esta medición, Mexicanos Primero diseñó y aplicó el primer Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria (EUCIS). De manera más precisa, los resultados de este examen demuestran que:

El 13% de los que presentaron el examen tiene un nivel A1 del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) – nivel objetivo para los niños que salen de 4° primaria bajo los estándares del PNIEB. Apenas 5% alcanzaron el nivel A2, mientras que los estudiantes que lograron egresar con un nivel de inglés de B1 fue únicamente de 3%.

Otro aspecto preocupante del mismo estudio indica que: “No existe una relación ni moderada entre el promedio obtenido en la materia de inglés durante la Secundaria y el Nivel alcanzado en el examen” (Mexicanos Primero, 2015, p. 88). Esto significa que, a pesar de no haber demostrado un nivel mínimo aceptable de inglés en el examen, los alumnos acreditan la asignatura de inglés con calificaciones aprobatorias.

Los bajos resultados en el aprendizaje del inglés mostrados por este estudio, obedecen a múltiples factores. Uno de los más notorios es la falta de una política educativa a nivel federal que de manera firme y precisa impulse el aprendizaje del inglés en la educación básica. Claro ejemplo de ello lo es la desaparición del Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica en el año 2014, al ser fusionado con el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica, con lo cual se diluye la prioridad que se le brindaba al aprendizaje del idioma inglés.

En un documento elaborado por el Instituto Mexicano para la Competitividad A.C., Inglés para la Competitividad y la Movilidad Social y el Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología (2015), se realiza un análisis de los principales problemas que dificultan el logro de mejores aprendizajes del idioma inglés en la educación básica. Dentro de dichos problemas, se destacan los siguientes. Falta de una estrategia nacional clara sobre el dominio del idioma inglés (como lo muestra el hecho de que en el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018 no se indica la enseñanza del inglés como una estrategia que impulse la competitividad en el país). El Programa de Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica debilita la propuesta parcialmente centralizada para la enseñanza del inglés, por las siguientes razones: se pierde el grado de estructuración que tenía la propuesta educativa del PNIEB a nivel nacional, se redujo notoriamente el presupuesto de operación federal, lo cual limita las posibles ventajas de una estructura orgánica que opere a nivel nacional. Por último, no se cuenta con un

esquema de evaluación obligatorio de la enseñanza y aprendizaje del inglés en los estados.

Otro de los problemas muy serios que enfrenta la enseñanza del inglés en la educación básica se refiere a la capacitación de los maestros. De acuerdo con Mexicanos Primero (2015, p. 93):

En el caso de los maestros, más de la mitad de los participantes registra un nivel inferior a lo que se espera que logren sus propios alumnos (Nivel B1). Uno de cada cuatro docentes sólo alcanzó el nivel A1, que se esperaría para un alumno de 4º de Primaria y 12% el nivel A2, lo esperado para un alumno de 1º de secundaria. Tal vez el resultado más preocupante fue que uno de cada siete maestros de inglés desconoce totalmente el idioma.

Para complementar este análisis, se presentan los principales hallazgos de una investigación realizada por Ramírez-Romero (2013, pp. 11-12), desde una perspectiva cualitativa, para lo cual se realizaron entrevistas a los funcionarios responsables de los programas de inglés, a directores de escuelas, así como a profesores, padres de familia y alumnos de 5º y 6º grados de primaria en 9 estados del país. Dentro de los múltiples problemas encontrados, se destacan los siguientes:

Aun cuando la mayoría de los alumnos se muestran interesados y motivados a estudiar inglés, algunos muestran falta de interés, baja motivación y no toman en serio las clases de inglés. De un grupo de 30, realmente son 5 alumnos los que aprenden bien por el interés que ellos tienen, pero la verdad algunos no tienen interés...

El aprendizaje obtenido en las clases de inglés parece centrarse en gran medida en vocabulario y palabras y frases aisladas...

Estos hallazgos sugieren que los objetivos planteados en los programas de inglés relacionados con el enfoque sociocultural están lejos de lograrse toda vez que los aprendizajes de los alumnos parecen limitarse a tales contenidos (vocabulario y frases aisladas)... el aprendizaje obtenido por los alumnos es aún muy incipiente, pese a que la mayoría de los entrevistados son alumnos de sexto grado...

Desde la perspectiva de los alumnos, el principal problema que enfrentan está relacionado con las metodologías de enseñanza que emplean los profesores, las cuales les parecen aburridas y monótonas y les gustaría que se realizaran actividades donde pudiesen hablar y practicar el inglés y que las clases fueran más lúdicas...

Los bajos resultados en el aprendizaje del inglés en la educación básica se originan también por el hecho de que el alumno tiene un contacto muy escaso con dicho idioma fuera del aula y lo que ocurre dentro de ella se limita a actividades con muy escaso valor comunicativo real (Reyes, Murrieta y Hernández, 2011). Es por ello que el hecho de que el profesor de inglés sea capaz de promover el estudio autónomo y el uso de estrategias metacognitivas ofrecen un potencial significativo para mejorar dicho aprendizaje. Sin embargo, para que esto se pueda realizar es necesario: "...the understanding of the teaching task as a multidimensional activity in which the main actors are not only the teacher but also students" (Bonilla, 2012, p. 84).

Es preocupante la endeble formación de los profesores de inglés, quienes por lo general se limitan a tratar de transmitir en el aula sus escasos conocimientos del idioma a través de métodos pasivos y la nula promoción del estudio autónomo y de estrategias metacognitivas.

La necesidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en la educación básica se ha presentado también en otros países de América Latina donde se han realizado distintos esfuerzos para el desarrollo de programas de estudio del idioma, recursos didácticos de apoyo y formación de los profesores (en aspectos del dominio del idioma y de carácter didáctico, aunque con mucho mayor énfasis en lo primero), el uso de estándares nacionales para medir los logros en el aprendizaje del idioma, pero ha sido muy escaso el papel que se le ha brindado a las estrategias para la promoción del estudio autónomo y del uso de estrategias metacognitivas, las cuales cobran una gran relevancia ya que se trata de países en los que el inglés no se habla de manera habitual, lo que reduce en gran medida sus posibilidades de practicarlo para dominarlo mejor.

Los casos de Chile y Costa Rica son muy similares:

- 1.- Metas de enseñanza universal del inglés para la población estudiantil
- 2.- Adopción de estándares internacionales para asegurar la calidad del aprendizaje y medir el cumplimiento de objetivos.
- 3.- Formación masiva de personal docente
- 4.- Equipamiento tecnológico de escuelas y desarrollo de apoyos didácticos (Instituto Mexicano para la Competitividad A.C., Inglés para la Competitividad

y la Movilidad Social y Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología, 2015, p. 30).

En Colombia, el Programa Nacional de Inglés 2015-2025 “Colombia Very Well!” incluye la educación básica, media, superior y capacitación laboral, con el objetivo de graduar de 55 mil a 140 mil estudiantes de educación superior con un nivel intermedio alto de inglés para 2015. Para ello, se plantean tres componentes fundamentales:

1. Formación docente y material pedagógico para educación básica y media. Desarrollo profesional docente para tener un nivel B2... Además se plantea textos desarrollados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional).
2. Calidad, acompañamiento y financiamiento para la educación superior.
3. Articulación con el sector productivo. Fomenta la capacitación laboral (Instituto Mexicano para la Competitividad A.C., Inglés para la Competitividad y la Movilidad Social y Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología, 2015, p. 31).

En Uruguay, desde el año 2005: Se han puesto en marcha iniciativas como el programa Primaria de Segundas Lenguas y el Plan Ceibal –un proyecto en el que participa el British Council. Dicho proyecto consiste en la enseñanza del inglés en una modalidad combinada: una vez a la semana una clase a cargo de un profesor de inglés a través de videoconferencia, y dos veces por semana clases a cargo del maestro del grupo, que puede o no saber inglés y, que trabaja con los niños con base en una planificación proporcionada por el experto y elaborada por el British Council.

En Panamá se apuesta por un programa de formación de profesores de inglés y la enseñanza del idioma e horarios extendidos fuera de la jornada escolar, desde pre-kinder hasta el undécimo grado (Instituto Mexicano para la Competitividad A.C., Inglés para la Competitividad y la Movilidad Social y Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología, 2015).

EL ESTUDIO AUTÓNOMO

El estudio autónomo se define como:

... learners' responsibility for decisions concerning all aspects of learning. These aspects include decisions to determine objectives, define contents and progressions, selecting methods and techniques to be used in the learning process, monitoring the procedure of acquisition and evaluating what has been acquired" (Holec, citado por Deregözü, 2014, p. 1188).

En esta definición se destaca la cualidad de asumir la responsabilidad del estudiante con su propio aprendizaje, como una condición que posibilitará que sea capaz de adquirir y desarrollar estrategias metacognitivas para el aprendizaje.

La posibilidad de estudiar de manera autónoma, está relacionada con que el alumno sea capaz de realizar por su cuenta procesos cognitivos que Franco, Pino y Rodríguez (2012) definen como el pensar sobre un tema y organizar las ideas antes de hablar o escribir sobre él en inglés, averiguar cómo se puede aprender mejor este idioma, el darse cuenta de los errores que se comenten y aprender de ellos e intentar corregir las tareas por sí mismo, entre otras.

A la promoción del estudio autónomo del idioma inglés en México, se le ha dado mayor énfasis el nivel de educación superior, a través de los recursos y apoyos de Centros de Autoacceso (CELE, 2006). En el caso de la educación básica, las estrategias para promover el estudio autónomo del idioma inglés han ocupado un lugar tangencial, además de que no se han acompañado con uso de los Centros de Autoacceso.

Una experiencia educativa para promover el estudio independiente de una lengua extranjera (el chino), se realizó en el CELE de la UNAM, la cual consistió en la adaptación de un libro de texto con cierto tipo de apoyos para que el estudiante del idioma trabaje por su cuenta con dicho libro: traducción al español de instrucciones de ejercicios y de explicaciones gramaticales, elaboración de fichas complementarias, integración de glosarios, señaladores gráficos, tablas con explicaciones de los ideogramas, entre otros. Esta serie de apoyos hacen menos necesaria la presencia de un profesor que esté dirigiendo el proceso de aprendizaje, que se reduce a una guía específica relacionada con alguna dificultad que impida el avance del alumno en su aprendizaje (Cuéllar, 2013).

Cabe destacar algunos ejemplos internacionales en formación de profesores de inglés, como ELTeach de National Geographic Learning/Cengage Learning (NGL/CL) y Educational Testing Services (ETS) y el Inter-American Partnership for Education (IAPE) Teachers' Collaborative México impulsado por Worldfund, que representan experiencias exitosas para lograr buenos resultados en el aprendizaje del inglés, ya que emplean metodologías que promueven el desarrollo de estrategias innovadoras de enseñanza que están orientadas a que los alumnos se comprometan y se involucren de manera más autónoma en su propio aprendizaje del idioma inglés (Instituto Mexicano para la Competitividad A.C., Inglés para la Competitividad y la Movilidad Social y Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología, 2015).

Otra experiencia reporta un cambio metodológico con la flexibilización de los tiempos de estudio para propiciar la autonomía y estimular la colaboración entre los alumnos donde “el uso de herramientas virtuales fue un medio fundamental, que en combinación con otras estrategias como las guías de estudio y mesas redondas lograron cumplir los objetivos de aprendizaje” (Araya, 2015, p, 242).

Un estudio realizado por Young-Jones, Cara & Levesque-Bristol (2014, p. 506), demuestra que ciertas estrategias específicas relacionadas con algo aparentemente insignificante como el uso de cierto lenguaje por el profesor de la clase promueve mayores niveles de autonomía en los estudiantes:

“...language that is supportive includes words like consider, suggest, encourage, invite, and phrases such as this will help you by, the reason for this is, and thank you for sharing your concern. In an autonomy-supportive environment, it is important to avoid words such as must, should, have to, and required”.

Estos mismos autores sugieren que se profundice en la investigación sobre cómo otros factores, como los entornos centrados en el aprendizaje, aspectos de carácter no verbal de la comunicación del profesor son sus alumnos, los encuadres que se realizan con la entrega del programa de la asignatura en las primeras sesiones de clase, así como una comparación de los efectos en el aprendizaje del uso de entornos que apoyan la autonomía con respecto a aquellos entornos más controladores de las actividades de la clase.

Pass & Neu (2014), realizaron un estudio que demostró la importancia de considerar las percepciones de los estudiantes de la autonomía, porque están asociadas con la intensidad del esfuerzo que, a su vez, influye en la frecuencia de las actividades relacionadas con el aprendizaje y que se puede lograr una mayor motivación tanto intrínseca como extrínseca que se reflejen en el interés y el esfuerzo que los estudiantes ponen en las actividades desarrolladas.

LA METACOGNICIÓN

De acuerdo con Flavell, citado por Frenkel (2014, p. 96), la metacognición se define como:

one's knowledge concerning one's own cognitive processes and outcomes or anything related to them (...) The active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective

En esta definición se destaca que la metacognición se refiere al conocimiento que el propio sujeto cognoscente tiene de su propio proceso de conocer y de sus resultados al respecto, lo cual le permite monitorear y regular dicho proceso, para lograr de mejor manera sus metas u objetivos.

El estudio de la metacognición y su papel en el aprendizaje ha sido motivo de estudio desde hace varios años:

One of the biggest promises – and challenges – of metacognition research is the increase of the effectiveness of control people have over their cognition or behavior, and particularly students over their learning...the term metacognition, monitoring and control are considered the two functions of metacognition that are inextricably connected between them and with cognition (Efklides, 2014, p. 1).

Las habilidades metacognitivas, tales como la planificación de las tareas de aprendizaje, la fijación de sus objetivos y la planeación, el monitoreo o seguimiento de su realización y la evaluación de los logros, son aspectos importantes para el logro de aprendizajes significativos y de largo plazo, además de que permiten al sujeto aprender durante toda su vida. (Burman, N. J., Boscardin, C. K., & Van Schaik, S. M., 2014; Franco, Pino y Rodríguez, 2012).

Otros estudios demostraron que el uso de un portafolio electrónico como estrategia de autoevaluación de estudiantes de inglés, les permitió monitorear su propio avance y logros en el aprendizaje del idioma (Ochoa & Ramírez, 2015; Burman, Boscardin, & Van Schaik, 2014).

Hourihaan & Benjamin (2014) observaron de qué manera la metamemoria es afectada por factores como los horarios en que se estudia, derivando otros como el humor, la fatiga y el hambre. Son la presencia o ausencia de esos factores y la elección de los horarios pertinentes de estudio los que han de permitir u obstaculizar lograr los objetivos de aprendizaje esperados.

Por otra parte, Frenkel (2014), plantea que el conocimiento metacognitivo es la base de las estrategias metacognitivas, las cuales dirigen, coordinan e incluso “disparan” los procesos cognitivos, para lo cual el papel del profesor consiste en crear un ambiente de experiencias y retos que le permitan al alumno reconocerlas, al tener la necesidad de utilizarlas y valorar su utilidad para mejorar sus procesos de aprendizaje. También es necesario que los maestros reconozcan sus áreas de oportunidad y aprendan a desarrollar los recursos y herramientas para después proveerlas a los alumnos.

Estrategias específicas para que los profesores enseñen a sus alumnos el reconocimiento y el uso de estrategias metacognitivas son, entre otras, la instrucción dirigida, el uso de diarios de clase reflexivos por parte de los alumnos, lluvia de ideas, pensamiento lateral, pensamiento metafórico y mapas mentales (Hargrove, 2013; Henter & Indreica, 2014; Okoza, Aluede & Owens-Sogolo, 2013).

CONCLUSIONES

Las diversas experiencias en la enseñanza del idioma inglés analizadas, si bien se han realizado de manera esporádica y no como parte de una estrategia general del sistema escolar, aportan elementos que permiten concluir que la promoción del estudio independiente y de las estrategias metacognitivas tiene ciertas posibilidades de mejorar el aprendizaje del idioma inglés.

Para promover el estudio independiente del idioma inglés, se rescatan las estrategias en las cuales se realiza la adaptación de libros de texto con apoyos adicionales para que los alumnos de inglés los utilicen por su cuenta, tales como instrucciones adicionales en español, explicaciones gramaticales, señaladores gráficos, entre otros; el uso flexible de los tiempos de estudio; el aprendizaje colaborativo entre los alumnos; el uso de recursos digitales en línea y el uso de un lenguaje que estimule a sus estudiantes a trabajar de manera autónoma.

En el caso de las estrategias metacognitivas, en las experiencias analizadas se destacan el uso de portafolios electrónicos como herramienta de autoevaluación de los alumnos; la identificación de los horarios más adecuados para estudiar, en los cuales factores como el hambre y la fatiga no obstaculicen el aprendizaje; así como la creación de ambientes de aprendizaje que sean retadores y representen experiencias atractivas para los alumnos de inglés.

Otro aspecto que se concluye del análisis realizado, se relaciona con la necesidad de que los profesores se actualicen en el manejo de estrategias didácticas que promuevan en sus alumnos el estudio autónomo y la metacognición para mejorar el aprendizaje del idioma inglés, en virtud de las escasas experiencias que el contexto social en el que predomina el uso del idioma español les proporciona para practicarlo y, además, superar en buena medida las prácticas de enseñanza memorística y carente de referentes con un valor comunicativo que predomina entre los docentes de inglés.

No obstante las experiencias analizadas en este ensayo, se considera que aún es necesario evaluar de manera más sistemática y rigurosa el uso del estudio autónomo y de las estrategias metacognitivas para el aprendizaje del idioma inglés en las primeras etapas de la educación escolarizada, lo cual permitirá tener elementos para el diseño de una propuesta didáctica para los profesores de inglés de este nivel. Para ello, la realización de estudios con rigor metodológico, de corte cuasiexperimental con grupos intactos de control y experimentales, elegidos en contextos escolares reales, en los cuales se apliquen diseños didácticos debidamente fundamentados en los aportes teóricos del estudio autónomo y la metacognición, se consideran como una de las opciones más apropiadas para obtener evidencias debidamente sustentadas.

REFERENCIAS

- Araya, S. H. (2015). Experiencia de cambio metodológico en estudiantes chilenos basada en la autonomía y colaboración para la construcción de aprendizajes. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 29(2), 233-246.
- Bonilla, X; (2012). TEFL educational principles: a proposal for changing times. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 181-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305726043012>
- Burman, N. J., Boscardin, C. K., & Van Schaik, S. M. (2014). Career-long learning: Relationship between cognitive and metacognitive skills. *Medical Teacher*, 36(8), 715-723. doi:10.3109/0142159X.2014.909010
- CELE (2006) La Autonomía del Aprendiziente: Escenarios Posibles. *Memorias del 6º Encuentro Nacional de Centros de Autoacceso de Lenguas*. México, UNAM. Recuperado de <http://cad.cele.unam.mx/leaa/prueba/entrada.html>
- Cuéllar, M. de L. (2013) La adaptación para la modalidad de aprendizaje autónomo. El caso de un método de chino". En *LEAA Lenguas en Aprendizaje Autodirigido*. *Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*. Año 5, Núm. 1. México: UNAM. Recuperado de <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano05/num01/0501a02.pdf>
- Deregözü, A. (2014). Development of a scale for the measurement of autonomous learning. *Pakistan Journal of Statistics*, 30(6), 1187-1196.
- Efklides, A. (2014). How Does Metacognition Contribute to the Regulation of Learning? An Integrative Approach. *Psihologijske Teme / Psychological Topics*, 23(1), 1-30
- Franco, P., Pino, M & Rodríguez, B. (2012). Características psicométricas de un cuestionario en español para medir estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, N° 18, junio 2012, 27 – 42.
- Frenkel, S. (2014). Metacognitive components in learning to learn approaches. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach / Tarptautinis Psichologijos Zurnalas: Biopsichosocialinis Poziuris*, (14), 95-112. doi:10.7220/2345-024X.14.5
- Hargrove, R. (2013). Assessing the long-term impact of a metacognitive approach to creative skill development. *International Journal of Technology & Design Education*, 23 (3), 489-517. Doi: 10.1007/s10798-011-9200-6
- Henter, R., & Indreica, E. S. (2014). Reflective journal writing as a metacognitive tool. *Proceedings of The Scientific Conference AFASES*, 2547-553.
- Houriham, K. L., & Benjamin, A. S. (2014). State-based metacognition: How time of day affects the accuracy of metamemory. *Memory*, 22(5), 553-558. doi:10.1080/09658211.2013.804091
- Instituto Mexicano para la Competitividad A.C., Inglés para la Competitividad y la Movilidad Social y Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología (2015). *Inglés es Posible. Propuesta de una Agenda Nacional*. México. Recuperado de: http://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf
- Mexicanos Primero (2015). *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. México. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Ochoa, M.A. & Ramírez M.S. (2015). Instrucción estratégica en ambientes multimodales para mejorar la comprensión lectora en inglés. *Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México.

- Okoza, J., Aluede, O., & Owens-Sogolo, O. (2013). Assessing students metacognitive awareness of learning strategies among secondary school students in Edo State, Nigeria. *Research in Education*, (90), 82-97. doi:10.7227/RIE.90.1.6
- Pass, M. W., & Neu, W. A. (2014). Student effort: the influence of relatedness, competence and autonomy. *Academy of Educational Leadership Journal*, 18(2), 1-11.
- Ramírez-Romero, J. L. (2013). La Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas de México: Las problemáticas de los Sujetos. En: *MEXTESOL Jornal*: 37 (3), 2013
- Reyes, M., Murrieta, G. & Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(), 167-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701007>
- Young-Jones, A., Cara, K. C., & Levesque-Bristol, C. (2014). Verbal and behavioral cues: creating an autonomy-supportive classroom. *Teaching In Higher Education*, 19(5), 497-509. doi: 10.1080/13562517.2014.880684