

Jóvenes y representaciones sociales

Participación, inclusividad e igualdad



Coordinadores:

Carmen Silvia Peña Vargas y Adriana Isabel Andrade Sánchez



Jóvenes y representaciones sociales

Participación, inclusividad e igualdad

Primera edición: septiembre 10 de 2026

© **Derechos reservados por los autores**

D.R. © Universidad Autónoma de Tlaxcala

Calle del Bosque S/N

Colonia Centro

C.P. 90000, Tlaxcala, México

www.uatx.mx

ISBN: 978-607-545-169-5

Hecho en México

Made in Mexico

Jóvenes y representaciones sociales

Participación, inclusividad e igualdad

Coordinadoras:

Carmen Silvia Peña Vargas

Adriana Isabel Andrade Sánchez



Universidad Autónoma de Tlaxcala

Alejandro Palma Suárez

Rector

Rosa Ortega Landeros

Secretaria Académica

Margarita Martínez Gómez

Secretaria de Investigación Científica y Posgrado

Diana Selene Avila Casco

Secretaria de Extensión Universitaria y Difusión Cultural

Miguel Moisés García de Oca

Secretario Administrativo

Roberto Carlos Cruz Becerril

Secretario Técnico

Gloria Ramírez Elías

Secretaria de Autorrealización

Seminario Internacional Sobre Estudios de Juventud en América Latina

Serie: Participación, inclusividad e igualdad

Coordinadores de la serie: Carmen Leticia Flores Moreno y Alberto Conde Flores
Universidad Autónoma de Tlaxcala

1. Juventudes y deporte. Participación, inclusividad e igualdad

Coordinadores: Ciria Margarita Salazar C., Lenin Tlamatini Barajas Pineda
y Carlos Alberto Chávez López

2. Jóvenes, significaciones y consumos culturales. Participación, inclusividad e igualdad

Coordinadoras: Aideé C. Arellano Ceballos, Alicia Cuevas Muñiz y Edith Cortés Romero

3. Miradas juveniles a violencias emergentes. Participación, inclusividad e igualdad

Coordinadores: Arnoldo Delgadillo Grajeda, Aideé C. Arellano Ceballos, Alicia Cuevas Muñiz
y Alma C. Galindo Núñez

4. Jóvenes en escenarios de riesgo y vulnerabilidad. Participación, inclusividad e igualdad

Coordinadores: Alicia Cuevas Muñiz, J. Luis Seefoó Luján y Aideé C. Arellano Ceballos

5. Jóvenes, periodismo y problemas sociales. Participación, inclusividad e igualdad

Coordinadores: Arnoldo Delgadillo Grajeda, Elvira Hernández Carballido y Aideé C. Arellano Ceballos

6. Jóvenes, tecnologías digitales y comunicación. Participación, inclusividad e igualdad

Coordinadoras: Alma Celia Galindo Núñez y Aideé C. Arellano Ceballos

7. Jóvenes y representaciones sociales. Participación, inclusividad e igualdad

Coordinadoras: Carmen Silvia Peña Vargas y Adriana Isabel Andrade Sánchez

Esta publicación fue arbitrada por pares académicos con el proceso de doble ciego. Esta obra está bajo una licencia Creative Commons: **Attribution-NonCommercial-NoDerivatives**. Tienes derecho a compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato siempre que se reconozca a los autores, a no utilizarlo con fines comerciales y a no modificar la obra de ninguna manera.



Índice

Prólogo.....	7
<i>Carlos Antonio Quintero Macías</i>	
Introducción.....	9
<i>Carmen Silvia Peña Vargas y Adriana Isabel Andrade Sánchez</i>	
Hacia una representación escolarizada de la evaluación de aprendizaje por jóvenes ingresantes a la profesión docente en Ñuble (Chile).....	13
<i>Ana Carolina Maldonado Fuentes</i>	
Las actitudes sobre la evaluación de las prácticas profesionales desde la perspectiva de estudiantes normalistas.....	35
<i>Iris Mariana Corona Barboza y Maritza Soto Barajas</i>	
Un acercamiento a las representaciones sociales del alumnado de la licenciatura en pedagogía sobre ChatGPT.....	49
<i>Juan Carlos Meza Romero, Norma Angélica Barón Ramírez y Alberto Paul Ceja Mendoza</i>	
Representación social y [re]construcción del significado que los estudiantes de secundaria tienen de la interculturalidad en tres escuelas secundarias de Colima, México.....	71
<i>Alan Emmanuel Pérez Barajas, Aideé C. Arellano Ceballos y Manuel Ulises Sandoval Gutiérrez</i>	
Las representaciones sociales del movimiento feminista en adolescentes de un Municipio de Colima.....	93
<i>Adriana Isabel Andrade Sánchez</i>	

¿Amor es, amor no es? Representaciones sociales sobre el amor en jóvenes de un bachillerato oaxaqueño.....	107
<i>María de Guadalupe Pérez Aguilar y Juan Manuel Piña Osorio [+]</i>	
Representaciones sociales sobre el ingreso y permanencia de los estudiantes de pueblos originarios en la Educación Superior.....	123
<i>Jesús García Reyes y Juan Manuel Piña Osorio [+]</i>	
Autores.....	137

PRÓLOGO

Carlos Antonio Quintero Macías

Las representaciones sociales son un constructo para explicar la manera de ver y entender un fenómeno social, permitiendo comprender realidades y proponer estrategias e ideas de mejora. ¿Por qué es importante comprender las representaciones sociales de los jóvenes? Esta es una de las preguntas centrales que orientan este libro. Entender las representaciones permite comprender a su vez los procesos de interacción social que desarrollan las personas, siendo ello un mecanismo para entender la forma subjetiva de ver el mundo.

El propósito de una obra como la que aquí se presenta es develar a la luz de la teoría de las representaciones sociales, ejercicios prácticos y cotidianos que experimentan los jóvenes para entenderlos mejor, ya que a partir de este entendimiento es como se debieran plantear políticas y estrategias sociales de acción para mejorar las propias condiciones sociales y con ello el desarrollo de todos.

En este libro, el lector encontrará la posición de cada autor ante el tema de las representaciones sociales, pero no de manera abstracta o teorizada, sino mediante cuestiones prácticas que viven los jóvenes en el día a día, como son las posturas ante el Chat GPT, la visión sobre la escuela, los aprendizajes y su evaluación, y las prácticas profesionales, así como ante temas más complejos como el amor entre los jóvenes. La relevancia de este texto estriba en el recorrido práctico y vivencial que se hace de la vida de los jóvenes, así como las aproximaciones teóricas que permiten comprender dichas posturas.

El tema de la inclusividad que se maneja en esta obra es relevante porque implica la inclusión de todas y todos los jóvenes en los aspectos de la vida cotidiana, sin distinción. Por ello, el título del libro es una invitación a que el lector incursione en temas globales tratados con apertura y flexibilidad. Por otra parte, la igualdad es un aspecto deseable desde siempre en muchas sociedades y culturas, implica una visión de mundo donde

todos tengan las mismas oportunidades y libertades para elegir y vivir. En este libro se muestran capítulos que invitan a ver las relaciones sociales entre las personas de manera homogénea e igualitaria, donde si bien existen conflictos y posturas de poder, el diálogo debe prevalecer para establecer relaciones armónicas y sociedades con mayor desarrollo.

Constructos subjetivos como el significado, las actitudes, la percepción y la propia representación, entre otros, forman parte del entramado lingüístico de este libro, mismos que son visualizados desde una postura teórico-práctica para un mejor entendimiento, pero, sobre todo, con una apertura que invita al lector mismo a formar sus propias ideas y conclusiones sobre lo leído.

La lectura de un texto como éste es una invitación a entender posiciones teóricas sobre las representaciones sociales, pero también a comprender que el mundo y las sociedades se desenvuelven mediante relaciones personales de sujetos que, en conjunto, conforman culturas y visiones, posturas y posiciones; a entender cuestiones subjetivas de las personas mediante un marco teórico concreto que permite su generalización y su entendimiento; y que las ideas y acciones deben siempre enmarcarse en contextos para que tengan aplicabilidad y un posible éxito.

Espero que este libro facilite la comprensión social de los jóvenes y lo complejo que es esta etapa de la vida, para lo cual es importante analizar sus posturas, visiones y anhelos, y cómo se desenvuelven en sociedad.

INTRODUCCIÓN

Carmen Silvia Peña Vargas

Adriana Isabel Andrade Sánchez

Este libro colectivo es resultado de un trabajo entusiasta y riguroso que refleja el interés de explorar el pensamiento social que las juventudes construyen, develan y transforman continuamente con respecto a diversos objetos de representación en contextos educativos y espacios de la vida cotidiana. Un concepto útil para comprender los alcances e implicaciones de esta forma de pensamiento social es, sin duda, el de representaciones sociales.

La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) se mantiene vigente y sigue cobrando un interés como *corpus* teórico y metodológico para el análisis e interpretación de fenómenos sociales y procesos educativos. En los trabajos compilados en este libro, la adopción de la TRS para estudiar la realidad y el pensamiento social es pertinente porque permite comprender las diversas manifestaciones del sentido común o, en otros términos, estudiar cómo y qué piensan las personas sobre diversos objetos de representación, no como *teoría implícita/individual*, sino como una forma compartida de la vivencia grupal y cultural. Autores como Flores (2005) y Abric (2001) proponen que este conocimiento nos permite identificar la visión y el posicionamiento que las personas emplean para actuar y entender las interacciones sociales. “Toda representación es una forma de visión global de un objeto, pero también de un sujeto” (Flores, 2005, p. 16), lo que indica que es una manera de conocimiento social, desplegada por individuos y grupos para fijar su posición ante situaciones, acontecimientos y objetos (Jodelet, 1986).

Las representaciones sociales sirven como un referente para las acciones humanas, es decir, ofrecen la posibilidad de explicar el pensamiento social y contrastarlo con las prácticas y acciones de la vida cotidiana o, como lo puntualiza Jodelet (1986), “la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las

características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano” (p. 473).

Los trabajos que integran el libro *Jóvenes y representaciones sociales. Participación, inclusividad e igualdad*” indagan cómo se interpretan y construyen representaciones sociales en torno a ciertos fenómenos de un contexto cotidiano, específicamente en el ámbito social y educativo. En el libro se abordan diversos temas significativos en la vida de las y los jóvenes, tales como la evaluación del aprendizaje y la evaluación de prácticas profesionales sobre la base de que las ideas asociadas a estos contextos reflejan las perspectivas sobre las experiencias formativas que viven cotidianamente. Además, se exploran cuestiones actuales y relevantes como el impacto de herramientas de inteligencia artificial, como ChatGPT. También se indagan los significados sobre la interculturalidad y sobre el ingreso y permanencia de los estudiantes de pueblos originarios en la Educación Superior, lo que revela actitudes hacia la diversidad y la convivencia en un contexto multicultural.

Finalmente, en esta obra se analizan temas relacionados con el activismo y las relaciones personales, particularmente en referencia al movimiento feminista y al concepto de amor, que permiten entender cómo los jóvenes integran estas ideas en su visión de igualdad y afecto. Estos objetos de representación, aunque heterogéneos y variados en su naturaleza, contribuyen a comprender los significados profundos que los jóvenes asignan a fenómenos que moldean su realidad y sus perspectivas de participación y cambio social. Con ello, los hallazgos que se presentan nos brindan una visión integral y profunda sobre los modos en que estos fenómenos son interpretados y vividos por la juventud.

En el libro se compilan siete trabajos de investigación que se nutren desde diversos enfoques del quehacer académico. El lector podrá encontrar experiencias e inquietudes que refieren contextos escolares, pero también situaciones singulares y de la propia individualidad. El primer capítulo, titulado *Hacia una representación escolarizada de la evaluación de aprendizaje por jóvenes ingresantes a la profesión docente en Ñuble (Chile)*, a cargo de Ana Carolina Maldonado Fuentes, plantea cómo los estudiantes que ingresan a la formación docente en una localidad chilena han construido su comprensión sobre la evaluación de aprendizajes en un contexto escolarizado. El texto nos permite enriquecer nuestra perspectiva sobre las ideas y percepciones que estos futuros docentes tienen respecto a la evaluación desde su llegada al programa formativo.

El siguiente capítulo se titula *Las actitudes sobre la evaluación de las prácticas profesionales desde la perspectiva de estudiantes normalistas*. Iris Mariana Corona Barboza y Maritza Soto

Barajas nos presentan un trabajo pionero en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO) al analizar, con un enfoque comprensivo, las actitudes de los estudiantes de educación normal hacia la evaluación de las prácticas profesionales. La investigación se nutre de las experiencias de los estudiantes, capturadas mediante grupos focales. El estudio busca visibilizar sus posturas y percepciones sobre este proceso.

En el tercer capítulo, titulado *Un acercamiento a las representaciones sociales del alumnado de la licenciatura en pedagogía sobre Chatgpt*, Juan Carlos Meza Romero, Norma Angélica Barón Ramírez y Alberto Paul Ceja Mendoza ofrecen una aproximación a la percepción que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Colima tienen sobre la ya célebre herramienta de inteligencia artificial. La exploración se fundamenta en la TRS de Serge Moscovici y se enfoca en tres dimensiones (información, campo de representación y actitud) para entender cómo los estudiantes conciben y utilizan esta tecnología en su formación.

En el cuarto capítulo, *Representación social y [re]construcción del significado que los estudiantes de secundaria tienen de la interculturalidad en tres escuelas secundarias de Colima, México*, Alan Emmanuel Pérez Barajas, Aideé C. Arellano Ceballos y Manuel Ulises Sandoval Gutiérrez describen la representación social y [re]construcción del significado nuclear que poseen los y las estudiantes de tres escuelas secundarias del estado de Colima. A continuación, Adriana Isabel Andrade Sánchez examina las representaciones sociales del movimiento feminista entre adolescentes de un municipio en Colima en el quinto capítulo, llamado *Las representaciones sociales del movimiento feminista en adolescentes de un Municipio de Colima*. En este interesante trabajo se ofrecen pistas para comprender las posturas, opiniones y significados que los y las jóvenes atribuyen al tema, evidenciando el impacto social y cultural en sus percepciones.

El sexto capítulo se titula *¿Amor es, amor no es? Representaciones sociales sobre el amor en jóvenes de un bachillerato oaxaqueño*. En este trabajo, María de Guadalupe Pérez Aguilar y Juan Manuel Piña Osorio[+] indagan sobre las representaciones sociales del amor que manifiestan jóvenes de un bachillerato universitario en Oaxaca. A través del análisis de sus percepciones, los autores buscan profundizar en cómo las juventudes construyen y definen este concepto, mostrando sus significados y valores asociados a esta experiencia.

Finalmente, en el séptimo capítulo, *Representaciones sociales sobre el ingreso y permanencia de los estudiantes de pueblos originarios en la Educación Superior*, Jesús García Reyes y Juan Manuel Piña Osorio[+] presentan un estudio que se centra en las representaciones sociales de estudiantes de pueblos originarios sobre su ingreso y permanencia en la educación

superior. Los autores examinan cómo los estudiantes interpretan y experimentan estos procesos, incluyendo sus percepciones sobre la cultura universitaria y las barreras que enfrentan, aportando así una perspectiva crítica sobre la inclusión educativa.

Referencias

- Abrieu, J.-C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.
- Flores, I. (2005). Presentación. En E. Romero (Ed.), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas* (pp. 9-18). Instituto Mora/ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-493). Paidós.

HACIA UNA REPRESENTACIÓN ESCOLARIZADA DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE POR JÓVENES INGRESANTES A LA PROFESIÓN DOCENTE EN ÑUBLE, CHILE

Ana Carolina Maldonado Fuentes

Introducción

Evaluar aprendizajes en un sentido formativo y pedagógico es una finalidad que alcanza amplio consenso en los actuales sistemas educativos. Su propósito radica en ser una alternativa a la función acreditadora de la evaluación con un mejor uso de los datos para la toma de decisiones, incrementando el potencial de la evaluación para el aprendizaje a nivel de aula (DeLuca, LaPointe-McEwan y Luhanga, 2016). Dicha mirada se materializa tanto en el discurso del profesorado (Anijovic y Cappelletti, 2017) como en normativas que regulan la evaluación, la promoción y la calificación escolar (SEP, 2012; MINEDUC, 2018), a fin de atender a las necesidades formativas de una población cada vez más diversa y heterogénea. Este desafío implica un cambio de actitud desde una visión tradicional centrada en evaluaciones finales hacia el uso de un amplio abanico de posibilidades para hacer seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes durante el proceso, lo que ha despertado el interés de formadores e investigaciones en el campo de la Formación Inicial Docente.

No obstante, diversos autores muestran la complejidad de desarrollar evaluaciones formativas, auténticas, diversificadas y oportunas (Ahumada, 2005; Calderón y Maciel, 2013; Castro, 2014), por elementos tanto internos como externos al aula. Por una parte, es sabido que la tarea de evaluar tiende a reducirse a un proceso de verificación de resultados a partir de objetivos que, generalmente, se encuentran predeterminados (Calderón y Maciel, 2013). Así también, existe la tendencia a mantener prácticas evaluativas con fines sumativos, sin realce de la autoevaluación o coevaluación, a lo que se suma una escasa participación del alumnado en la toma de decisiones (Torres y Minerva, 2005; Maldonado-Fuentes, 2013; Maldonado y Sandoval, 2020). Una de las razones que podría

explicar este tipo de hallazgos radica en el contexto de la escolarización (Maldonado-Fuentes, 2021), donde la evaluación “es inseparable de la práctica y forma una unidad con ella, permitiendo en cada momento recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje” (Vera y Esteve, 2001, p. 57). Además, la escuela opera en un marco de actuación normado, donde los profesores tienden a articular sus desempeños en función de mecanismos regulatorios bastante estructurados para el sistema escolar (Cornejo et al., 2015), sin necesariamente tener conciencia de lo que esto significa.

Por otra parte, se ha documentado cómo el profesorado suele enfrentar una presión social por los resultados de las evaluaciones externas, muchas veces de carácter censal. Estas aplicaciones avalan la idea que el logro de los aprendizajes está vinculado a la calidad de la docencia y han contribuido a naturalizar la importancia de la evaluación como medición, en un escenario marcado por la rendición de cuentas y la responsabilización por los resultados (Zacarías, 2018).

La pandemia por Covid-19 (2020-2021) dio pie a la virtualización de la enseñanza mediante clases en formato *on line*, a distancia o vía telemática por videoconferencia (Pattier y García-Martín, 2022). Estudios en esta etapa dan cuenta de la existencia de protocolos para regular las prácticas evaluativas en un sentido formativo como e-portafolios, foros, pruebas en línea y uso de redes sociales (Picón, Rodríguez y Abdel, 2021). También se reportan ajustes en el alcance y la cobertura de los aprendizajes esperados, con énfasis en el diagnóstico de las condiciones socioemocionales, la preocupación por el bienestar estudiantil y la necesidad del monitoreo de los aprendizajes (Gajardo y Díez, 2021; Leiva-Guerrero *et al.*, 2022; Fernández-Terol, Segovia, Díaz y Olmo, 2025). Sin embargo, problemas relativos a brechas en el acceso a las tecnologías, dificultades en el manejo de plataformas educativas y la insuficiente capacitación docente para el uso pedagógico de la evaluación, han puesto en entredicho las capacidades instaladas en el sistema escolar para responder al desafío (Guevara, 2021).

Todos estos hallazgos proporcionan evidencia acerca de la compleja naturaleza de la evaluación de los aprendizajes para el profesorado y el alumnado en estos últimos años. Dicha afirmación resulta especialmente sensible para los jóvenes ingresantes a la Educación Superior que aspiran a la profesión docente, pues “la evaluación del aprendizaje es una práctica idiosincrática y contextualizada” (Moreno, 2021, p. 223) en estrecho vínculo con las concepciones de la enseñanza (Vázquez, Jiménez y Mellado, 2016). Por tanto, el desafío en la formación docente “no es simplemente una cuestión de

conocimientos por medio de talleres de actualización” (Martínez, 2013, p. 130), sino que implica profundizar en las nociones que el profesorado ha ido elaborado sobre la evaluación escolar como objeto representado (Gil, 2019). Sobre todo, al tratarse de *aprendices por observación* (Lortie, 1975), quienes durante su etapa de escolarización han sido partícipes de la cultura evaluativa escolar.

Al respecto, cabe preguntarse: ¿Cómo es la representación escolarizada de la evaluación que han construido los y las jóvenes que se matriculan en programas de formación de profesores? y ¿qué palabras utilizan para conceptualizar la noción de la evaluación que han experimentado como estudiantes pre y post pandémicos? En este texto postulamos la necesidad de dar respuesta a tales preguntas y disponer de antecedentes empíricos acerca de la evaluación de los aprendizajes como objeto representado por los futuros profesores. Esta propuesta podría constituirse en el punto de partida para (re)significar los elementos que han configurado la evaluación del aprendizaje en este grupo, lo que es fundamental para atender su formación de modo pertinente (Maldonado-Fuentes, 2021).

Avanzar en esta línea supone dominar un conjunto de distinciones conceptuales y nociones básicas en el campo de la evaluación educativa tales como los fundamentos de la acción evaluativa, las funciones, los fines, los momentos y los agentes (Sandoval, Maldonado-Fuentes y Tapia-Ladino, 2022). De allí que las preguntas que orientan la pesquisa en el presente capítulo son: ¿Qué elementos semánticos dan sentido a la representación de la evaluación por parte de quienes han finalizado su escuela secundaria e ingresan a la Formación Inicial Docente? y ¿cuáles son los términos que los futuros docentes ocupan para definir *Evaluación Sumativa*, *Evaluación Formativa*, *Autoevaluación*, *Coevaluación* y *Retroalimentación*?

Las representaciones sociales como marco teórico metodológico

Abordar la evaluación centrada en el aprendizaje como un objeto de conocimiento del profesorado remite a su indagación desde una mirada sociocognitiva que integre aspectos sociales, culturales, históricos y contextuales. La Teoría de las Representaciones es un encuadre conceptual y metodológico pertinente a este propósito, ya que permite aproximarse al modo como los sujetos se apropian de objetos socialmente construidos desde el sentido común; lo que sucede, por ejemplo, con las nociones de enseñanza, aprendizaje y evaluación en Educación (Cuevas y Mireles, 2016; Gil, 2019; Román y Uribe, 2022).

Desde su origen, Moscovici (1979) plantea la identificación de un núcleo figurativo como elemento constitutivo de la representación en torno al cual subyace una red de significados que permiten hacer uso de su sentido en forma situada. En consecuencia, “cada grupo social va a anexas el objeto a sus propias redes de significaciones” (Rateau y Lo Monaco, 2013, p. 29), logrando comunicar e intercambiar ideas, creencias y opiniones sobre un objeto en forma individual y colectiva. Posteriormente, Abric (2001) decanta el enfoque estructural, asumiendo que los contenidos de las representaciones sociales se organizan en una estructura jerarquizada. Así, las representaciones son conceptos formalizados en un componente nuclear (más estático) y un componente periférico (más dinámico) que les otorga sentido. A partir de ello, se pueden formular hipótesis sobre la organización de los elementos constitutivos de una representación, cuya pesquisa inicial ocupa técnicas de asociación verbal. Esta perspectiva ha tenido amplia aceptación entre los investigadores, pues además de facilitar el acceso a una representación en forma experimental, permite indagar en la adaptación a su evolución a través del tiempo.

Para lograrlo existen varias posibilidades metodológicas, siendo las técnicas de evocación, en asociaciones libres y asociaciones jerarquizadas, las de mayor divulgación. Dichas opciones tienen la ventaja de permitir la captura de expresiones verbales de manera menos controlada y en forma espontánea; además, son fáciles de aplicar. Entre estas técnicas se encuentran las Redes Semánticas Naturales, que son particularmente idóneas “cuando no conocemos o tenemos dudas sobre el significado de una comunidad, sea por su heterogeneidad o por la generalización que queremos dar a los resultados, o porque las observaciones previas indican que es un concepto controvertido” (Vera, Pimentel y Batista, 2005, p. 445); así como los cuestionarios tipo Q Sort (Lo Mónaco, Permatteo, Guimelli y Abric, 2012). Según Gao y Soranzo (2020), su ventaja radica en que permite indagar las preferencias a partir de estímulos multivariados, listados en un conjunto de ítems o declaraciones, de modo que los encuestados tienen la oportunidad de comparar todos los elementos, presentados al mismo tiempo, en un proceso de pensamiento holístico.

Formación inicial y escolarización

La Formación Inicial Docente (en adelante FID) es una etapa de preparación formal para el ejercicio profesional docente que sucede antes de ingresar a las aulas; se caracteriza curricularmente porque en dicha fase han de suministrarse las bases para construir un conocimiento pedagógico especializado de la enseñanza. Generalmente, es una instancia

de carácter universitario y la otorgan instituciones responsables de la formación del profesorado (como las universidades) donde se desarrollan competencias específicas relacionadas al dominio de la materia o disciplina, competencias pedagógicas, competencias didácticas y habilidades de carácter transversal.

En el caso chileno, la FID tiene una corta duración (entre 4 y 5 años), resulta habilitante para el ejercicio profesional y marca el inicio de la carrera docente acorde al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903) (MINEDUC, 2016). Montiel *et al.* (2024) reportan una matrícula de más de diez mil estudiantes en pedagogía para el año 2023, con un alza del 27% con respecto al año precedente. Así también se puntualiza que el 98% de estos programas formativos se encuentra acreditado ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), logrando adecuarse a políticas obligatorias de aseguramiento de calidad. Pese a lo anterior, el país no ha estado exento de algunos problemas relativos a la baja en los índices de matrícula. Dicho antecedente está en sintonía con la tendencia de disminución de los interesados en seguir estudios superiores en este tipo de carreras, tema multifactorial aún en proceso de análisis y reflexión.

En cuanto a las características distintivas de la profesión docente, cabe destacar cómo la enseñanza es la idea nuclear de este quehacer, siendo el aprendizaje su objeto central. Dicha representación en la población de jóvenes chilenos sería similar a la de los profesores en ejercicio, de lo que se desprende que es elaborada antes del ingreso a la formación inicial (Sandoval *et al.*, 2020). Este tipo de resultados convergen con la idea de que las representaciones de la docencia son un elemento articulador de la formación docente y pueden ser entendidas en forma no disociada de la escolarización, tal como explican Escalante-Ferrer, Peña-Vargas y Meza-Romero (2021):

[...] la docencia representa una tarea relevante y con proyección en dos momentos distintos. El primero corresponde a la etapa formativa, esta tiene lugar en el contexto escolar, el aula en donde en concreto lleva a cabo su práctica docente, y donde desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo se asocia con la trascendencia en lo social, el porvenir, esto es, cuando sus estudiantes, una vez que egresan, se posicionan en el campo laboral. (p.14)

Esta noción refuerza la idea sobre que la escolarización previa a la formación inicial de los futuros profesores es un elemento constitutivo de la representación de la docencia.

La Evaluación Educativa como objeto de representación social

Como señala Alcaraz (2015), evaluar es una actividad connatural al ser humano, en tanto “a lo largo de todos los tiempos las personas evaluamos y somos evaluadas continuamente” (p. 12). En otras palabras, resulta habitual el acto de valorar y elaborar juicios con diversos propósitos, los cuales no siempre son de tipo educacional. En particular, evaluar es un término que suele asumirse con fines de acreditación en el contexto de la escolarización, forma parte de la jerga cotidiana y se comprende como “el deber ser de la educación” (Jiménez, 2019, p. 197). Así sucede, por ejemplo, cuando se aspira a la evaluación del desarrollo de ciertas habilidades, fomentar un tipo de pensamiento o formar ciudadanos en un determinado modo.

Empero, lejos de ser una tarea fácil, existe consenso en que evaluar es un punto crítico de la docencia, dadas las condiciones contextuales de la práctica escolar. En este sentido, los investigadores documentan nudos críticos relacionados con elementos implícitos de la evaluación que son difíciles de comprender si no se dispone de un conocimiento especializado en este campo. Por ejemplo, la arbitrariedad en la elaboración de preguntas y el uso de exámenes con fines de calificación; o bien, la primacía de la evaluación como herramienta de control en el sistema escolar, ya que el docente es “un representante del poder organizador, portador de un mandato, limitado por los programas y los reglamentos” (Bonboir, 1975, p. 40). Todavía más cuando en forma histórica se ha asumido una mirada pragmática, la cual ha contribuido a la naturalización de una concepción técnica (Quintero, 1996), generándose la expectativa de que todo docente cuente con sólidos conocimientos sobre instrumentos y procedimientos para valorar el aprendizaje.

En este contexto, indagaciones empíricas con docentes tanto en formación y en ejercicio han dejado de manifiesto algunas debilidades en el dominio de conocimientos disciplinares y pedagógicos. Entre éstas destaca la insuficiente preparación en alfabetización en evaluación (Brookhart, 2011; DeLuca, LaPointe-McEwan y Luhanga, 2016). Dichos hallazgos han puesto en tela de juicio la formación recibida durante la FID en las temáticas específicas de evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje (Earl, 2003), lo que invita a focalizar la atención en las nociones que forman parte de este conocimiento o saber, entre otros aspectos de interés.

Específicamente, en el campo de la Evaluación de Aprendizajes hay amplitud de definiciones operacionales, poniendo en evidencia que es un ámbito polisémico y pluri referencial. En el presente capítulo se tomó la decisión de considerar nociones básicas,

cuyos términos están presentes de manera explícita en normativas, reglamentos escolares y asignaturas de formación pedagógica. A continuación, en la Tabla 1 se presenta un resumen de definiciones:

Tabla 1. Definiciones operacionales de términos claves sobre Evaluación Educativa

Término Clave	Definición
Evaluación Diagnóstica	Evaluación dirigida a identificar las fortalezas y debilidades de un alumno con miras a tomar las medidas necesarias para mejorar el aprendizaje. También se utiliza antes del proceso de enseñanza y aprendizaje para evaluar la preparación o el nivel de logro del alumno. ⁽¹⁾
Evaluación Formativa	Evaluación realizada a lo largo del proceso educativo con el objetivo de potenciar el aprendizaje de los alumnos. Implica: obtener evidencia sobre el aprendizaje para cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado; proporcionar retroalimentación a los estudiantes e involucrarlos en el proceso de evaluación y aprendizaje. ⁽¹⁾
Evaluación Sumativa	Evaluación de los logros de los alumnos al final de un trimestre, etapa, curso o programa que, por lo regular, aunque no necesariamente, implica pruebas o exámenes formales. La evaluación sumativa es más común para clasificar, calificar y/o promover a los estudiantes, y con fines de certificación. ⁽¹⁾
Autoevaluación	Evaluación mediante la cual el alumno recopila información y reflexiona sobre su propio aprendizaje, juzga el grado en que refleja objetivos o criterios explícitos, identifica fortalezas y debilidades y lo revisa en consecuencia. ⁽¹⁾ Método de evaluación en el que el alumno verifica por sí mismo la adquisición de conocimientos y puede autoasignarse calificaciones o notas (autocalificación), teniendo como referencia un criterio preestablecido o el nivel de otros alumnos ⁽²⁾
Coevaluación	Evaluación por pares. Evaluación del trabajo de los alumnos por parte de otros alumnos. ⁽¹⁾
Retroalimentación	Información proporcionada a un alumno sobre la validez de una respuesta o a un enseñante sobre los resultados de su acción con vistas a una mejora de la eficacia. ⁽²⁾

Fuente: elaboración propia, a partir de la UNESCO-IBE (2013)⁽¹⁾ y UNESCO (1986)⁽²⁾

Diseño metodológico

La investigación buscó describir la representación escolarizada de la Evaluación de Aprendizaje por parte de jóvenes que ingresan a la Formación Inicial Docente en Chile,

durante el proceso de admisión a la Educación Superior 2021. Para tal efecto, se desarrolló un estudio de caso instrumental (Stake, 2010), no experimental, de tipo transversal, con énfasis cuantitativo; su uso es pertinente al propósito de observar, describir y reflexionar acerca de un objeto de estudio (Martínez, 2006). Asimismo, converge con los principios de una investigación idiográfica (Gilgun, 1994), permite transferibilidad y es adecuado al indagar en fenómenos que conciernen a un sistema social (Mucchielli, 2009), por lo que resulta apropiado al estudio del pensamiento del profesor (Pérez, 2002).

La población estuvo compuesta por el total de ingresantes a las carreras de Pedagogía que forman la cohorte 2021 (n=344) en la universidad seleccionada como caso instrumental, cuyo plantel está adscrito al Consejo de Universidades del Estado de Chile (CUE). La universidad se encuentra emplazada en el centro sur del país, es de carácter estatal y cuenta con cinco años de acreditación (equivalente al Nivel Avanzado).

En concreto, el grupo de estudio estuvo compuesto por 162 estudiantes en Formación Inicial Docente, seleccionados mediante un muestreo por disposición. Esta decisión se justifica en la medida que la selección de los sujetos en estos estudios no busca reflejar representatividad estadística, sino la realidad que se quiere investigar (Patton, 1988). El 68.52% es de género femenino y el 31.48%, masculino. Esta distribución puede ser explicada por la existencia de estereotipos en la elección de carreras universitarias, feminizándose aquellas ligadas al cuidado y la reproducción, como Pedagogía (Díaz, Ravest y Queupil, 2019). 88.7% de los estudiantes se sitúa en el intervalo de edad entre 17 y 20 años, acorde a los 21 años promedio del perfil de ingresantes a la educación terciaria en el país.

Instrumento y procedimiento de análisis

El acceso al campo se efectuó previa gestión de permisos con autoridades institucionales y patrocinadores de la investigación. Para la recolección de información se elaboró *ad hoc* un cuestionario de lápiz y papel, el que fue validado en un pilotaje con 65 estudiantes que cursaban 5° semestre de Pedagogía (abril 2022). Este primer acercamiento permitió conocer el comportamiento de los sujetos ante el formato y mejorar las instrucciones en algunos detalles. La versión definitiva fue aplicada por el mismo examinador en mayo 2022 y contó con la participación informada de los 162 sujetos, quienes, tras conocer los propósitos del estudio, voluntariamente dieron su consentimiento, según protocolos éticos validados por el Comité de Bioética y Bioseguridad (Certificado 04 de abril de 2022).

La estructura del instrumento se compone de dos secciones. La primera contiene un ítem de asociación y jerarquización de palabras en formato de Redes Semánticas Naturales para cinco términos inductores: *Evaluación Formativa*, *Evaluación Sumativa*, *Autoevaluación*, *Coevaluación* y *Retroalimentación*. La tarea consistió en expresar hasta cinco palabras en forma espontánea frente a cada estímulo (generalmente sustantivos, verbos y adjetivos). Después de obtener este listado, el segundo paso fue ordenar estas evocaciones, asignando un valor numérico (del 1 al 5) según la más cercana al significado del concepto inductor (Valdez, 1998; Vera, Pimentel y Batista, 2005). A partir de este registro se estructuró una planilla Excel y se procedió al análisis de las palabras definidoras por cada centro de interés con uso del software SemNet versión 3.22 (Sánchez, De la Garza y López, 2011). Este análisis dio como resultado la estimación de la riqueza de la red semántica (valor J) y su densidad (valor G). Tras ordenar de forma descendente las palabras de acuerdo con su peso semántico (valor M) y distancia semántica (valor FMG), se determinó el conjunto SAM (núcleo central de la red semántica), que corresponde a los 10 vocablos con mayor peso semántico (Reyes, 1993; Valdez, 1998). Luego, se realizó una representación visual de las palabras que componen los conjuntos SAM, mediante gráficos de tipo Histograma elaborados con SemNet versión 3.22. En complemento, se examinó la conectividad entre conceptos a partir de la frecuencia de palabras similares dentro del grupo SAM (FI) y entre los diferentes grupos SAM (FE), cuyos valores fueron propuestos por Sánchez, De la Garza y López (2011).

La segunda sección del cuestionario fue un ítem de jerarquización de frases compuesto de doce afirmaciones alusivas a la evaluación de los aprendizajes, las cuales fueron validadas mediante juicio experto. Con este listado, se solicitó a los participantes que eligieran las cuatro aseveraciones más características de la evaluación según su experiencia en la etapa escolar (a los que se asigna 3 puntos) y las cuatro menos características de la evaluación siguiendo el mismo criterio (recibieron puntuación de 1); se asignó 2 puntos a los cuatro ítems restantes. A partir de la suma de puntuaciones por cada ítem se efectuó un análisis de media aritmética acorde a la propuesta de Etoundi, Kay y Gaymard (2020).

Resultados de Redes Semánticas Naturales

En este apartado se informan los resultados relacionados con el procesamiento de las Redes Semánticas Naturales para los términos inductores. En la Tabla 2 se resumen los datos según la cantidad total de palabras definidoras, la riqueza y la densidad semántica de cada conjunto SAM.

Tabla 2. Tamaño de la red, palabras definidoras y conjunto SAM para cada término inductor

Centro de interés		TP	Valor J	Valor G
Funciones de la evaluación	Evaluación formativa	620	246	11.3
	Evaluación sumativa	632	256	7.5
Agentes evaluadores	Autoevaluación	611	264	4.4
	Coevaluación	597	254	3.9
Retroalimentación	Retroalimentación	627	251	7.1

Fuente: análisis de resultados con SemNet versión 3.22 (Sánchez, De la Garza y López, 2011)

De la Tabla 2 se desprende que *Evaluación Sumativa* y *Coevaluación* son los centros de interés con mayor y menor tamaño de la red si se considera el total de palabras. En general, los grupos SAM presentaron un valor J entre 246 y 264 definidoras, con 254 palabras diferentes en promedio. Las nociones de *Evaluación Formativa* y *Evaluación Sumativa* fueron las que obtuvieron Valores G más altos, lo que indica que existe una densidad baja semánticamente entre estas palabras. La distribución de definidores se presenta en la Tabla 3.

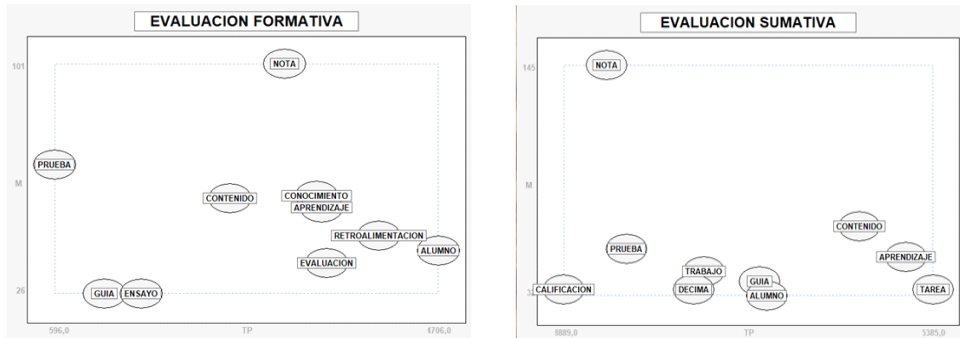
Tabla 3. Conjunto SAM para las Funciones de la Evaluación

EVALUACIÓN FORMATIVA				EVALUACIÓN SUMATIVA			
Definidora	Valor M	Valor FMG	Frec.	Definidora	Valor M	Valor FMG	Frec.
Nota	101	100.0	28	Nota	145	100.0	43
Prueba	68	67.3	25	Contenido	66	45.5	20
Conocimiento	58	57.4	29	Prueba	55	37.9	18
Contenido	57	56.4	24	Aprendizaje	51	35.2	24
Aprendizaje	54	53.5	28	Trabajo	44	30.3	16
Retroalimentación	45	44.6	15	Guía	39	26.3	19
Alumno	40	39.6	17	Calificación	35	24.1	9
Evaluación	36	35.6	10	Decima	35	24.1	12
Guía	26	25.7	12	Tarea	35	24.1	13
Ensayo	26	25.7	8	Alumno	32	22.1	15

Fuente: análisis de resultados con SemNet versión 3.22 (Sánchez, De la Garza y López, 2011, 2013)

En específico, se identificaron seis palabras comunes entre ambos grupos SAM: *Nota, Prueba, Contenido, Aprendizaje, Guía y Alumno* (Figura 1).

Figura 1. Histo-SAM Funciones de la Evaluación



Fuente: análisis de resultados con SemNet versión 3.22 (Sánchez, De la Garza y López, 2011, 2013)

La representación visual de los Histo-SAM permite graficar mejor la primacía del Valor M de la palabra *Nota* (calificación) en ambos grupos, pese a tratarse de funciones evaluativas diferentes (Tabla 4). Este término aparece más espontáneamente en *Evaluación*

Tabla 4. Conjunto SAM para los tipos de evaluación según agente

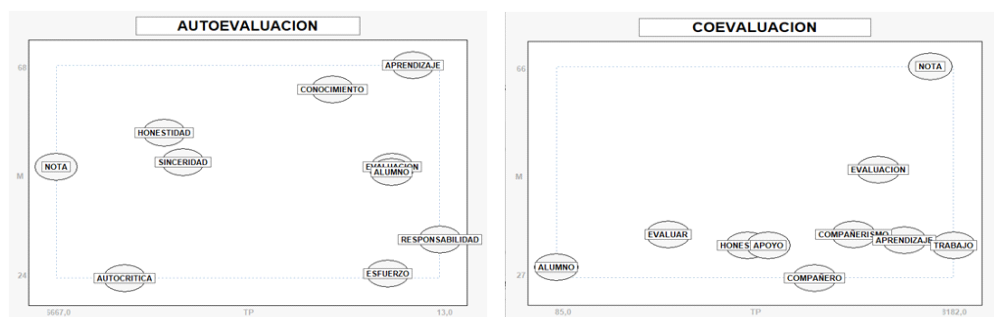
AUTOEVALUACIÓN				COEVALUACIÓN			
Definidora	Valor M	Valor FMG	Frec.	Definidora	Valor M	Valor FMG	Frec.
Aprendizaje	68	100.0	25	Nota	66	100.0	21
Conocimiento	63	92.6	20	Evaluación	47	71.2	17
Honestidad	54	79.4	25	Evaluar	35	53.0	11
Sinceridad	48	70.6	25	Compañerismo	35	53.0	15
Nota	47	69.1	15	Aprendizaje	34	51.5	15
Evaluación	47	69.1	14	Honestidad	33	50.0	16
Alumno	46	67.6	18	Apoyo	33	50.0	12
Responsabilidad	32	47.1	9	Trabajo	33	50.0	11
Esfuerzo	25	36.8	9	Alumno	29	43.9	14

Fuente: análisis de resultados con SemNet versión 3.22 (Sánchez, De la Garza y López, 2011, 2013)

Sumativa, lo que podría tener relación con la importancia que se atribuye a la función acreditadora de la evaluación en el sistema escolar. En cambio, *Coevaluación* y *Autoevaluación* obtuvieron los valores G más bajos. Este resultado indica que los datos están muy cercanos unos con otros respecto de los valores M en estos grupos SAM.

Al comparar los conjuntos SAM fue posible identificar cinco palabras comunes: *Nota*, *Aprendizaje*, *Honestidad*, *Evaluación* y *Alumno*. La representación visual de los Histo-SAM permite graficar la primacía de conceptos *Aprendizaje* y *Nota* al momento de definir ambos términos, aunque *Nota* ocupa un lugar diferente en ambos. Otra diferencia es la aparición de términos que hacen referencia a actitudes (*Honestidad*, *Sinceridad*, *Esfuerzo*, *Responsabilidad*), condiciones de contexto (*Compañero*, *Compañerismo*) y autopercepción personal (*Autocrítica*). Este hallazgo da cuenta de una mayor dispersión en las palabras si se compara con la Figura 2.

Figura 2. Histo-SAM Agentes de la Evaluación



Fuente: análisis de resultados con SemNet versión 3.22 (Sánchez, De la Garza y López, 2011, 2013)

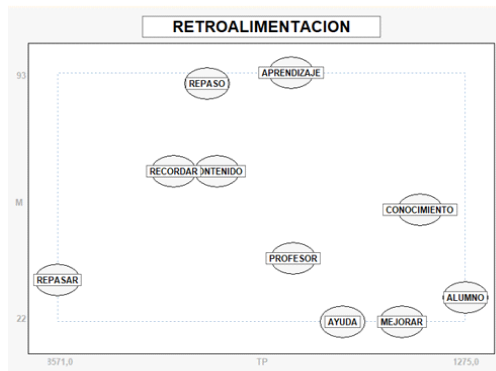
En la Tabla 5 y en la Figura 3 se presenta el listado de palabras para el conjunto SAM de *Retroalimentación*, destacándose el valor M de los primeros vocablos: *Aprendizaje*, *Repaso*, *Recordar* y *Contenido*, cuya distancia semántica es de 30.1, más próximos entre sí y menos próximos a los demás.

Tabla 5. Conjunto SAM para retroalimentación

RETROALIMENTACION			
Definidora	Valor M	Valor FMG	Frec.
Aprendizaje	93	100.0	35
Repaso	90	96.8	32
Recordar	65	69.9	29
Contenido	65	69.9	22
Conocimiento	54	58.1	20
Profesor	40	43.0	14
Repasar	34	36.6	14
Alumno	29	31.2	12
Ayuda	22	23.7	9
Mejorar	22	23.7	6

Fuente: análisis de resultados con SemNet versión 3.22 (Sánchez, De la Garza y López, 2011, 2013)

Figura 2. Histo-SAM Retroalimentación



Fuente: análisis de resultados con SemNet versión 3.22 (Sánchez, De la Garza y López, 2011, 2013)

Finalmente, se efectuó un análisis de conectividad entre los 10 conceptos comunes a todos los centros de interés evaluados. De este resultado se desprende que *Aprendizaje* y *Alumno* son las palabras de mayor conexión (5), seguida de *Nota* (4), luego *Conocimiento*, *Contenido* y *Evaluación* (3) (Tabla 6).

Tabla 6. Conectividad entre las definidoras por conjuntos SAM

Definidora	FE	Evaluación formativa (FI)	Evaluación sumativa (FI)	Autoevaluación (FI)	Coevaluación (FI)	Retroalimentación (FI)
Aprendizaje	5	28	24	25	15	35
Alumno	5	17	15	18	9	12
Nota	4	28	43	15	21	0
Conocimiento	3	29	0	20	0	20
Contenido	3	24	20	0	0	22
Evaluación	3	10	0	14	17	0
Honestidad	2	0	0	25	16	0
Prueba	2	25	18	0	0	0
Guía	2	12	19	0	0	0
Trabajo	2	0	16	0	11	0

Fuente: análisis de resultados con SemNet versión 3.22 (Sánchez, De la Garza y López, 2011, 2013)

En general, se trata de vocablos que convergen en torno a temas específicos: el objeto a evaluar (*Aprendizaje, Conocimiento, Contenido*), el propósito o finalidad de la evaluación (*Nota*), los instrumentos (*Prueba, Trabajo, Guía*), el *Alumno* como agente de la Evaluación y la elaboración de la tarea con *Honestidad*. De ellos, *Aprendizaje, Alumno* y *Nota* son las palabras mayormente vinculadas a los términos inductores. Asimismo, los vocablos referidos a instrumento (*Prueba, Guía*) aparecen con dos frecuencias entre grupos. A partir de estos datos podría inferirse una visión más bien tradicional de la enseñanza, con uso de un vocabulario restringido acorde a la Evaluación del Aprendizaje (Moreno, 2021).

Además, se observan ciertas repeticiones y una producción léxica más enriquecida en Evaluación Formativa (*Retroalimentación*), en Autoevaluación (*Honestidad, Sinceridad* y *Autocrítica*), en Coevaluación (*Compañerismo*) y en Retroalimentación (*Recordar, Repasar, Repaso* y *Corrección*). Dicha apertura a aspectos éticos, valores y actitudes podría interpretarse como el tránsito hacia una visión más integral del proceso evaluativo afín a una conceptualización socialmente justa (Murillo e Hidalgo, 2015).

Resultados y discusión de la Jerarquización de Frases

Este apartado se organiza en función del contenido y de la jerarquía alcanzada por cada una de las afirmaciones, cuyos promedios en el ejercicio de ordenamiento se listan en orden de mayor a menor (ranking). A partir de estos datos se definieron tres agrupaciones,

que se resumen a continuación. En la Tabla 7 se ilustran los valores obtenidos en las cinco frases alusivas a la práctica de *Retroalimentación*, cuyas afirmaciones alcanzan los primeros lugares de la jerarquización. Resalta la importancia atribuida a “recibir retroalimentación del profesor” (protagonismo del docente que tiene el poder) por sobre “brindar retroalimentación” (participación del alumnado).

Tabla 7. Resultados agrupados de la Jerarquización de Frases- Retroalimentación

Elemento de la Evaluación Educativa	1	2	3	Total	Med.
Recibir retroalimentación del profesor	15	32	393	440	2.716
Dialogar sobre la retroalimentación recibida	28	80	282	390	2.407
Recibir retroalimentación de los pares	68	106	123	297	1.833
Brindar retroalimentación al profesor	73	120	87	280	1.728
Brindar retroalimentación a los pares	86	104	72	262	1.617

Fuente: elaboración propia.

En segundo término están las frases relacionadas con la importancia atribuida a la participación del estudiantado en el proceso evaluativo. Los datos evidencian que es más alta la jerarquización cuando el evaluador es el mismo sujeto que el evaluado o el mismo que recibe la calificación (*Autoevaluación* o *Autocalificación*). No obstante, las afirmaciones tienen menor peso cuando el beneficiario es distinto de sí mismo, como ocurre ante *Evaluación entre Pares* o al tratarse de *Calificación a los Pares* (Tabla 8).

Tabla 8. Resultados agrupados de la Jerarquización de Frases- Participación de agentes

Elemento de la Evaluación Educativa	1	2	3	Total	Med.
Participar en autoevaluaciones	54	118	147	319	1.969
Poder autocalificarse	67	126	96	289	1.784
Participar en evaluación entre pares	61	164	57	282	1.741
Poder calificar en trabajos de los pares	77	158	18	253	1.562

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, se presentan las sentencias que ocuparon los últimos lugares de la jerarquización; se trata de afirmaciones relativas a las distintas finalidades de la evaluación, dispuestas de más a menos importancia en el siguiente orden: *Evaluación Formativa*, *Evaluación Sumativa* y *Evaluación Diagnóstica*. Como se observa en la Tabla 9, este ordenamiento resulta disonante con los datos anteriores, en los que las prácticas de calificación alcanzan mayores promedios, lo cual podría deberse a una mirada confusa entre Evaluación y Calificación.

Tabla 9. Resultados agrupados de la Jerarquización de Frases-Finalidad de la Evaluación

Elemento de la Evaluación para el aprendizaje	Total	Media
Participar en instancias de evaluación formativa	45	0.278
Participar en instancias de evaluación sumativa	43	0.265
Participar en instancias de evaluación diagnóstica	31	0.191

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, la jerarquización de frases puso en evidencia que los participantes del estudio tienden a posicionar al profesorado como agente evaluador primordial en las prácticas evaluativas experimentadas como estudiantes. De un lado, este dato era predecible, dada la cultura evaluativa escolar donde suele primar una visión tradicional de la evaluación, que atribuye menos valor a la participación del alumnado. Empero, al mismo tiempo, resulta un antecedente preocupante porque abre nuevas interrogantes sobre el valor que los futuros profesores asignan al diálogo y a la propia autonomía, implícitos en las prácticas de retroalimentación.

Un segundo hallazgo ubica el trabajo entre pares en una posición de menor importancia. Este resultado evidenciaría una tensión entre las preferencias de los futuros docentes por mejorar los propios resultados y las nuevas expectativas de las políticas evaluativas a nivel país, cuyas orientaciones incluyen de manera implícita un trabajo colegiado para evaluar, calificar y promover en el sistema escolar (MINEDUC, 2018).

Conclusiones

La información empírica sobre la representación atribuida a la Evaluación del Aprendizaje por jóvenes universitarios que recientemente han ingresado a la Formación Inicial Docente resulta imprescindible cuando se aspira a una Alfabetización en Evaluación del

profesorado. La técnica de redes semánticas naturales y el uso de un procedimiento de jerarquización de frases resultaron herramientas idóneas para este propósito, dado que permitieron acceder al contenido de las ideas previas y significados implícitos acerca del objeto representado. Además, disponer de un instrumento único de lápiz y papel con ambas tareas facilitó la recogida de información, sin mayores inconvenientes.

En segundo término, disponer de procedimientos preestablecidos para el análisis de los datos, documentados en varias fuentes y autores, así como contar con herramientas tecnológicas afines, facilitó la elaboración de resúmenes numéricos en tablas y gráficos. A partir de esta información fue posible identificar términos compartidos sobre: *Evaluación Formativa*, *Evaluación Sumativa*, *Autoevaluación*, *Coevaluación* y *Retroalimentación*, cuyos antecedentes resultan ilustrativos de las ideas previas y la experiencia con la evaluación del profesorado en formación.

Los resultados de este estudio sugieren que gran parte de los participantes fueron capaces de identificar que un evaluador es quien controla el proceso de enseñanza, evalúa y califica, con uso de variados instrumentos y procedimientos. Este hallazgo se encuentra en sintonía con el sentido punitivo de la evaluación y la cultura evaluativa escolar que ha girado en torno a la función social acreditadora de la misma. Sin embargo, esta forma naturalizada no es estática, sino que logra dinamizarse hacia una comprensión más amplia de la evaluación a nivel de aula, pues los participantes espontáneamente asocian palabras a la función formativa de la evaluación y reflejan las expectativas de *recibir retroalimentaciones* durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de prácticas sobresale en la jerarquización de frases, en los primeros lugares, por sobre otras sentencias alusivas a nociones ampliamente utilizadas en el sistema escolar, tales como evaluación diagnóstica, formativa o sumativa. También predomina la relación entre autoevaluación y aspectos actitudinales (*Honestidad*). A nivel de hipótesis, se anticipa que algunos de estos elementos podrían ser parte de la necesidad de dotar la enseñanza de un mayor sentido y compromiso, asunto muy presente en la escolarización post pandemia, dando cuenta de la complejidad de la evaluación como objeto representado.

Cabe destacar que, aunque los futuros profesores que colaboraron con la investigación están recién ingresando a la universidad y aún no disponen formalmente de los conocimientos teóricos acerca del campo de la Evaluación Educativa, en las redes semánticas algunos participantes ocupan vocabulario atinente al tema porque seguramente “lo han escuchado” en su escolarización. Las nociones de “novato experimentado” (Tyack y Cuban, 2001), “reinserción de docentes” (Alliaud, 2004) y “aprendices por

observación” que están “formateados o escolarizados” (Lortie, 1975) ilustran este tipo de premisa. Asimismo, se observó que los sujetos omiten palabras que aluden a la idea de juicio y toma de decisión, cuyos términos son propios de una conceptualización profesional especializada. Por tanto, cabe destacar la importancia que tendría la voz experta de los docentes alfabetizados en evaluación para reorganizar estas ideas previas, potenciando el sentido formativo y pedagógico de las prácticas evaluativas durante las distintas etapas de formación docente. Parafraseando a Blondel (2001), sería aconsejable retomar esta *tercera voz* y dialogar con los jóvenes respecto de la naturalización de algunos de los significados atribuidos a las funciones de la evaluación, los agentes y las implicancias de los procesos de retroalimentación.

En síntesis, los hallazgos evidencian la necesidad de disponer de mayores antecedentes respecto de cómo los jóvenes ingresantes a la Formación Inicial Docente han ido construyendo una representación escolarizada de la tarea de evaluar aprendizajes. Postulamos que la falta de sistematización de estas representaciones podría incidir en la pertinencia y la validez de los aprendizajes esperados para cada una de las etapas del desarrollo docente. Finalmente, cabe precisar que los resultados no pueden ser extrapolables a toda la población de estudiantes jóvenes en Formación Inicial Docente en Chile, dado que los datos se informan en función de un plantel universitario regional. Sin embargo, los resultados de este estudio implican un antecedente oportuno para explorar otros casos de similares características y anticipar qué conocimientos acerca de la evaluación serían esperados en los perfiles de ingreso. En este sentido, la evidencia empírica apuesta por una mejor preparación en este ámbito tanto en la formación inicial como en la etapa de servicio.

Agradecimientos

A la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) Chile. Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11220291 “Alfabetización en Evaluación: Representaciones de la Evaluación de los Aprendizajes en ingresantes a la Formación Inicial Docente a partir de su trayectoria escolar”.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 45, 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://doi.org/10.15366/riece2015.8.1.001>
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11.
- Anijovic, R., & Cappeletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Blondel, E. (2001). L'enseignant et les savoirs spécialisés. *Les Carnets du Cediscor*, (7), 37-50. <https://doi.org/10.4000/cediscor.298>
- Bonboir, A. (1975). *Una pedagogía para mañana*. Morata.
- Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Calderón, A., & Maciel, R. (2013). La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. *Revista Educación*, 22(42), 77-95. <https://doi.org/10.18800/educacion.201301.004>
- Castro, O. (2014). Evaluación educativa. ¿Instancia de poder u oportunidad de aprendizaje? Un análisis desde la complejidad. *Revista Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación*, 1, 1-13. <https://www.researchgate.net/publication/315113276>
- Cornejo, R., Alborno, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F., & Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. <http://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580>
- Cuevas, Y., & Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(153), 65-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300065&lng=es&tlng=es
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Díaz, K., Ravest, J., & Queupil, J. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? *Pensamiento Educativo, Revista Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-19. <https://doi.org/10.7764/10.7764/PEL.56.1.2019.5>
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press.
- Etoundi, J., Kay, N., & Gaymard, S. (2020). Social Representations of Risk in Cameroon: influence of Sociopolitical and Cultural Context. *Journal of Social and Political Psychology*, 8(2), 642-661. <https://doi.org/10.5964/jcpp.v8i2.1218>

- Escalante-Ferrer, A., Peña-Vargas, C., & Meza-Romero, J. (2021). Representaciones sociales que sobre la docencia en educación superior tiene el profesorado de dos universidades públicas mexicanas. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.25>
- Fernández-Terol, L., Segovia, J., Díaz, M., & Olmo, M. (2025). Resiliencia, bienestar emocional e implicación de los estudiantes: claves para la transformación escolar en la era pos-COVID 19. *Revista Saberes Educativos*, (14), 1–27. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2025.77666>
- Gajardo, K., & Díez, E. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 319-338. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200319>
- Gao, J., & Soranzo, A. (2020). Applying Q-Methodology to Investigate People' Preferences for Multivariate Stimuli. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.556509>
- Gilgun, J.F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social Work*, 39, 371-380.
- Gil, J. (2019). Representaciones sociales de la evaluación en dos escuelas de secundaria de Guadalajara, México. *Lenguaje*, 4(1), 173-200. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7321>
- Guevara, A. (2021). Evaluación de los aprendizajes en tiempos de COVID-19: el caso del estado de Chihuahua. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e17.4335>
- Jiménez, J. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. <https://doi.org/10.14516/fde.636>
- Leiva-Guerrero, M., Sanhueza-Mansilla, J., Soto-Calderón, M., y Muñoz-Lameles, M. (2022). Monitoreo de aprendizajes en escuelas públicas chilenas en contexto COVID-19. *Alteridad*, 17(1), 89-102. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.07>
- Lo Mónaco, G., Permatteo, A., Guimelli, C., & Abric, J.C. (2012). Questionnaire of characterization and correspondence factor analysis: methodological contribution in the field of social representations. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (3), 1233-1243. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17224489032>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. The University of Chicago Press.
- Maldonado-Fuentes, A. (2021). Representación escolarizada de la evaluación: un aprendizaje social profesional. *Alteridad*, 16(2), 184-197. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.02>
- Maldonado-Fuentes, A. (2013). Mi participación cuenta: opiniones de estudiantes en formación inicial docente sobre el uso de one minute paper. *Espacios en Blanco*, 1(30), 81–98. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-265>
- Maldonado Fuentes, A. y Sandoval Rubilar, P. (2020). Representaciones sobre la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), 119-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=689778663013>

- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3576>
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2018). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. Santiago-MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2016). *Ley de Desarrollo Profesional Docente*, N°20.903, 1° de abril de 2016. BCN-MINEDUC.
- Montiel, S., Obach, J. y Oant, M. (2024). Carrera Docente: expectativas incumplidas. En Arzola, M. (2024) Reprobado. Una década perdida en Educación. Capítulo 5. pp. 145-171.
- Moreno, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad*, 16(2), 223-234. <https://orcid.org/0000-0002-0392-6621>
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido (2° ed.). En Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (pp.27-44). Editorial Huemul.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des Méthodes Qualitatives en Sciences Humaines*. Armand Colin.
- Murillo, J., & Hidalgo, N. (2015). Dime Cómo Evalúas y Te Diré Qué Sociedad Construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9. <https://revistas.uam.es/riece/article/view/2972>
- Pattier, D., & García-Martín, S. (2022). Educación telemática en la universidad: Un estudio en futuros docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, REICE, 20(3), 165-183. <https://doi.org/10.15366/riece2022.20.3.009>
- Patton, M. (1988). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. La Muralla.
- Picón, G., Rodríguez, N., & Abdel, A. (2021). Las prácticas de Evaluación en Entornos Virtuales de Aprendizaje durante la pandemia Covid-19 y el regreso a la presencialidad. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 10(2), 52–68. <https://doi.org/10.56067/saetauniversitaria.v10i2.281>
- Quintero, M. (1996). La práctica evaluativa en la escuela y sus representaciones colectivas. *Pedagogía y Saberes*, (8), 3-12. <https://doi.org/10.17227/01212494.8pys3.12>
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *CES Psicología*, 6(1), 22-42. <http://scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a03.pdf>
- Reyes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, IX(1), 81-97.
- Román, & Uribe, N. (2022). Representaciones sociales docentes sobre la evaluación educativa en Chile, ¿aporte o barrera para el proceso de inclusión escolar? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 113-130. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100113>

- Sánchez, M., De la Garza, A., & López, E. (2011). Redes semánticas naturales del tema de medio ambiente en dos grupos de contraste. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 3(1), 60-71. <https://doi.org/10.32870/rmip.v3i1.495>
- Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Sandoval, P., Maldonado, A., Bustos, R., Pavić, A., Pinto, A., Valdés, G., & Rodríguez, F. (2020). *Informe Final Proyecto FONIDE N° 181800090: representaciones sobre la profesión docente que poseen estudiantes que ingresan a la Formación Inicial Docente en universidades del Estado*. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/01/Informe-final_FON181800090_Sandoval_UBB-EDITADO.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. SEP.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres, M., & Minerva, C. (2005). Formas de participación en la evaluación. *Educere*, 9(31), 487-496. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400009&lng=es&tlng=es.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. FCE.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- International Bureau of Education -UNESCO-IBE. (2013). Glossary of Curriculum Terminology. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO. (1986). *Glosario de términos de tecnología de la educación*. París, Francia.
- Valdez, J. L. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vázquez, B., Jiménez, R., & Mellado, V. (2016). ¿El tiempo garantiza el cambio en el profesorado? Estudio de un caso centrado en la evaluación de aprendizajes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 139-154. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.252481>
- Vera, J., Pimentel, C., & Batista, F. (2005). Redes semánticas: Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos, analíticos, *Ra Ximhai*, 1(3), 439-451. <https://10.35197/rx.01.03.2005.01.JV>
- Vera, J., & Esteve, J. (Coords.) (2001). Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria? Octaedro.
- Zacarias, I. (2018). Las políticas de evaluación educativa en América Latina. *Revista Fuentes*, 20(2), 29-35. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.02>

LAS ACTITUDES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Iris Mariana Corona Barboza y Maritza Soto Barajas

Introducción

En el contexto normalista, la formación inicial de un docente de educación primaria implica una serie de factores que la caracterizan, entre las que están: el plan de estudios para escuelas normales, el rol del estudiante respecto a su perfil de egreso, el rol de los formadores con relación a las competencias profesionales y genéricas, y por su puesto el proceso de evaluación y acreditación que, en este caso, está sujeto a las normas de control escolar (DGESUM, 2021). Este estudio se centra en la perspectiva curricular, específicamente en la experiencia de los estudiantes en los dos últimos semestres, en los que la mayoría de los créditos corresponden al trayecto de la práctica profesional; sin embargo, el proceso de evaluación es equivalente al estipulado para el aprendizaje en el aula.

Por lo anterior, interesa comprender la representación social que los estudiantes normalistas construyen ante este acontecimiento, en particular la actitud como una postura que los estudiantes asumen ante una situación que se torna problemática al ser una experiencia académica diferente. Aunque la mayor parte del tiempo su aprendizaje es en el servicio, es decir, en el escenario de práctica, su desempeño es determinado por criterios similares a la experiencia de aprendizaje en la escuela; sin embargo, se trata de dos ambientes de aprendizaje distintos, mientras que en la escuela construyen evidencias de aprendizaje con sus pares, en la realidad de la práctica resuelven problemas educativos emulando la función de un docente titular de un grupo de educación primaria.

Justo al enfrentar la experiencia formativa de los últimos semestres, en séptimo y octavo, los estudiantes permanecen mayoritariamente en el escenario de práctica. Pero es en octavo semestre cuando deben acreditar un único curso que corresponde al trayecto formativo de la práctica docente. Por este motivo, se analizaron las experiencias de los

estudiantes en dicho periodo intensivo, que además implica la acreditación de las prácticas profesionales, cuyo diseño curricular indica que los estudiantes se encuentren acompañados por un titular de un grupo de educación primaria que preste su espacio para la práctica docente y un docente formador por parte de la Escuela Normal.

Frente a este escenario de la formación inicial de docentes, es de interés describir y analizar las experiencias de los estudiantes respecto al modo como el docente formador evalúa la práctica profesional, quién además de acreditar las prácticas profesionales realiza una evaluación formativa y sumativa del desempeño de los estudiantes en el escenario de práctica, siendo ésta una particularidad en la formación normalista. En el entendido que las prácticas profesionales son evaluadas con criterios similares a los utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los cursos en los demás trayectos formativos, se piensa que es esencial develar las actitudes de los estudiantes como un componente de la representación social del proceso formativo.

El aprendizaje en servicio implica generar las condiciones para atender los requerimientos básicos para la práctica, por ejemplo, los estudiantes reciben orientaciones para diseñar planeaciones didácticas acordes al plan de estudios vigente para la educación primaria, un plan de clase, técnicas e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, elaboración de material didáctico y un registro de la experiencia a través de un diario de campo. El estudiante en formación debe cumplir con cada uno para presentarse en el plantel y efectuar sus prácticas profesionales. En consecuencia, el plan de estudios está diseñado de acuerdo con las competencias docentes que el normalista requiere desarrollar al culminar la formación inicial, puesto que se basa en diferentes actividades de investigación, práctica e intervención para el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes correspondientes al perfil de egreso.

Como parte de su fundamentación, el aprendizaje en el servicio de los estudiantes requiere responder al proyecto escolar de mejora continua del consejo técnico escolar del plantel. En general, requiere corresponder a las realidades de la práctica, al diagnóstico institucional y pedagógico de los estudiantes de educación básica, análisis del contexto, condiciones infraestructurales, recursos tecnológicos, de acceso y conectividad, entre otros, mismos que resultan vitales para planificar y elaborar secuencias didácticas, así como diseñar, construir y elegir materiales y/o recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje.

Bajo estas características, los desafíos para el aprendizaje en servicio son distintos a los que pueden ocurrir en un aula de educación superior. Aunque el diseño curricular del

trayecto de la práctica integra las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso, y están relacionadas con los componentes de las unidades o elementos que se desarrollan al cursar los diferentes semestres, la experiencia de aprendizaje es distinta. Por esta razón, se plantea como un problema que el proceso de evaluación se proponga como si se tratara de una experiencia formativa similar.

Por un lado, las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que el egresado de la licenciatura en educación primaria requiere desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Y, por otro, entre los puntos importantes de estas competencias se encuentran la solución de problemas y toma decisiones, utilizando su pensamiento crítico y creativo, aprender de manera autónoma y mostrar iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal, así como utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica por medio de las habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos; esta última alude a la formación en servicio.

Por lo anterior, la evaluación en la formación docente es un componente clave que influye en la calidad educativa y en la preparación de futuros profesionales. Por tanto, se requiere de una correspondencia entre los criterios de evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Comprender las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre la evaluación permite identificar percepciones y actitudes que pueden afectar su aprendizaje y desempeño profesional. Para Maldonado, Tapia y Arancibia (2020), las apreciaciones que los docentes en formación construyen sobre la evaluación de sus propias prácticas se relacionan con el conocimiento práctico sobre ser docente.

Desde luego, analizar las representaciones sociales sobre la evaluación en el escenario de la práctica profesional desde la mirada de sus propios actores es pertinente, debido a que las ideas sobre la docencia que formulan durante la formación inicial normalista tienen un impacto en sus futuras prácticas evaluativas. En este sentido, es de suma importancia abordar estas representaciones con la finalidad de promover prácticas evaluativas más reflexivas y efectivas en el ejercicio profesional (Sandoval et al., 2020).

El propósito de esta indagación es aportar pautas para la mejora de los programas de formación, ya que es pertinente generar conocimiento en torno a las representaciones sociales de los estudiantes sobre la evaluación que permita comprender la relación entre las directrices de la política educativa en materia curricular y las realidades que los estudiantes

vivencian respecto a su propio proceso de formación. Por tanto, es preciso reconocer las necesidades y expectativas reales de los futuros profesionales de la educación, pues existe evidencia y antecedentes empíricos que enfatizan que estas percepciones pueden fortalecer la formación docente (Cornejo y Salas, 2011).

La intención de esta investigación es dejar un precedente dentro del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima sobre cómo sucede este proceso en la realidad educativa y desde una mirada comprensiva describir las actitudes sobre la evaluación de las prácticas desde la voz de los estudiantes. En este caso se presenta el análisis de los datos recuperados de cuatro grupos focales, en cada uno participaron en promedio seis estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Los resultados que se presentan derivan de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo son las actitudes ante la evaluación de las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria?

El estudio de las representaciones sociales en el contexto de la evaluación educativa

Para comprender cómo los individuos y los grupos construyen significados sobre diversos fenómenos, el estudio de las representaciones sociales es fundamental. Este concepto, desarrollado por Moscovici (1961, citado en Jodelet, 1986) y profundizado por autores como Jodelet (1986), Piña (2010, 2020), Arbesú y Piña (2009), es un concepto desarrollado por académicos que han sido clave en el estudio de fenómenos educativos comprendidos desde la psicología social. En este sentido, se aborda la actitud como unidad de análisis de este estudio y como elemento central dentro de las representaciones sociales, ya que influye en la manera en que las personas interpretan, valoran y responden a diversas situaciones y contextos particulares o bien en escenarios que les son novedosos.

Las representaciones sociales son un sistema organizado de conocimientos y creencias colectivas que permiten a los individuos interpretar y dar sentido a la realidad, no sólo a través de imágenes mentales, sino como construcciones dinámicas que emergen de la interacción social y se expresan en el lenguaje, los comportamientos y las prácticas culturales (Jodelet, 1986). En este contexto, se piensa que los procesos de evaluación en la formación inicial pueden ser vistos como el campo de representación que poseen los estudiantes por las connotaciones para su ser docente y para su proyección a futuro tanto en el tema de la acreditación y las distinciones que pueden llegar a obtener como en el impacto en su ingreso al servicio, siendo éste un criterio de selección.

Desde esta perspectiva, la evaluación de las prácticas profesionales es un tema relevante para los estudiantes, pues su desarrollo es atípico, respecto al resto de las experiencias donde observan con cierta naturalidad la evaluación de los cursos en la escuela y no así en un escenario de práctica docente. Por esta razón se determinó la actitud como un componente esencial de las representaciones sociales, ya que integra dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales que orientan la forma en que las personas se relacionan con un objeto social determinado (Jodelet, 1986).

En este sentido se argumenta que las representaciones sociales estructuran la percepción de la realidad y condicionan las actitudes individuales y colectivas, las cuales evolucionan según los cambios en el contexto sociocultural y educativo. Por tal motivo, los procesos de formación docente son espacios clave donde se moldean las representaciones y las actitudes de los sujetos, impactando en su práctica profesional y en la forma en que perciben su rol como estudiantes (Piña, 2020). En consecuencia, el análisis de las representaciones sociales desde la perspectiva de Jodelet (1986) y Piña (2010) permite entender cómo las actitudes de los sujetos son configuradas socialmente e influyen en los procesos educativos correspondientes, en este caso, en la formación inicial. La actitud, al ser un elemento fundamental de las representaciones, no sólo refleja opiniones individuales, también moldea prácticas colectivas y sistemas de creencias dentro de un colectivo de estudiantes que comparten una experiencia en la evaluación de su desempeño.

Evaluación del aprendizaje en servicio en la Educación Normal

Al igual que la evaluación de toda experiencia de aprendizaje experiencial y situado, la evaluación de las experiencias educativas de aprendizaje en el servicio resulta todo un desafío en el que constantemente se realizan ajustes. Una primera cuestión es definir y lograr un consenso mínimo respecto de qué evaluar, en el sentido de los aprendizajes o logros deseados en los estudiantes en formación; y, en segundo término, resulta básico evaluar la experiencia educativa del propio estudiante para determinar si existe o no evidencia que apoye el modelo propuesto por el plan de estudios para la formación docente.

Los últimos dos semestres que forman parte de la trayectoria profesional del plan de estudios 2018 para Escuelas Normales corresponden a un enfoque de aprendizaje en el servicio, el cual se evalúa con el propósito de analizar, reflexionar y comparar distintos tipos de información para tomar decisiones pertinentes para llegar al aprendizaje,

enseñanza, planeación, evaluación y el uso de recursos tanto físicos como tecnológicos de la docencia. Esta orientación se desarrolla mediante la modalidad de seminario-taller, el cual combina distintas perspectivas de enseñanza y aprendizaje, entre los que se incluyen proyectos, aprendizaje basado en problemas, en casos, incidentes críticos, inmersión temática, método inductivo intercultural, progresiones de aprendizaje, entre otros.

En este sentido, la evaluación se realiza tanto de manera formativa, a través de actividades de clase, la elaboración de los insumos relacionados a la práctica educativa; como sumativa, mediante la asistencia a las prácticas en los entornos escolares y la aplicación de los diferentes insumos que se necesitan en la práctica educativa. Este proceso, de acuerdo con el aprendizaje en servicio, es crucial debido a que se enfoca en que los estudiantes tomen conciencia de lo que requieren mejorar y de las ayudas que necesitan para lograrlo.

La práctica reflexiva en la formación inicial

Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus* o realidad, no se considera según el discurso o las intenciones, sino por el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo (Perrenoud, 2004). De acuerdo con Meirieu (1995 citado en Zambrano 2010), los sujetos que piensan su práctica aprenden a hacer lo que no saben justamente en la misma acción. A este proceso se le llama práctica reflexiva. La orientación hacia la práctica reflexiva podría suponer una forma original de establecer objetivos ambiciosos y la toma de conciencia de la realidad. Para desarrollar habilidades para saber analizar, se deben construir paralelamente conocimientos didácticos y transversales lo suficientemente ricos y especializados que permitan dar herramientas a la mirada y a la reflexión sobre la realidad (Altet, 2010, citado en Perrenoud, 2004).

En otro sentido, una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, los practicantes que reflexionan sólo por necesidad, dejan de plantearse cuestiones comprendiendo que se sienten seguros. Dentro del periodo de prácticas, los normalistas pueden formular cuestionamientos acerca de las situaciones problemáticas que enfrentan para identificar posibles soluciones y los actores de quienes pueden recibir ayudas que corresponden al diseño de una evaluación en la formación docente. En alguna medida, los comentarios que reciba de estos actores pueden impactar la calidad de las reflexiones y en consecuencia en la mejora constante de sus cursos de acción.

Los docentes en la práctica continuamente están pensando sobre lo que les sucede, en particular en relación con los aprendizajes que está propiciando en el grupo escolar, si se brindan los recursos curriculares necesarios para que los educandos se motiven en las actividades, si alcanzan los objetivos o si se están atendiendo las problemáticas del propio grupo y las orientaciones del plan de estudios de educación básica. Por tal motivo, es esencial que la evaluación les permita reflexionar sobre las propias acciones docentes, plantearse nuevos cuestionamientos sobre lo que está funcionando, las consecuencias de las propias decisiones, la funcionalidad de los recursos didácticos y lo que puede mejorar, o los problemas que aparecen de improviso.

Diseño metodológico para el estudio de las actitudes

El enfoque cualitativo busca la comprensión y es sensible a los efectos que el propio investigador produce en las personas que constituyen su objeto de estudio. En este caso participaron estudiantes normalistas que se encontraban cursando el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del municipio Cuauhtémoc, Colima. Para el trabajo de campo se optó por la técnica del grupo focal, se trata de una dinámica artificial con la cual se crea un grupo que no existe antes ni después de la sesión de diálogo, sino que nace en el momento en que se constituye y cuya conformación depende de los criterios de selección de los participantes (Flick, 2007).

Para el desarrollo de la entrevista grupal se diseñó un guion por temas que componen el objeto de estudio y el contexto; se organizaron cuatro grupos focales con una participación promedio de 6 estudiantes normalistas. La entrevista grupal tuvo una duración aproximada de 40 y 60 minutos, se aplicaron en un aula de una escuela, en un área aislada de ruidos, con la finalidad de procurar una mayor concentración entre los asistentes y lograr una grabación de audio de calidad.

Para llevar a cabo el análisis de los datos, recuperados a través de las transcripciones, fue indispensable conocer todo aquello que existe en las realidades de los participantes de la investigación, en un contexto y lenguaje natural, es decir, tal cual es observado en sus propios discursos y como lo dicen las personas. Para esta actividad se utilizó un diario de investigación (Álvarez-Gayou, 2003). La construcción de las categorías se desarrolló a través de un proceso abierto en el que se segmentan y codifican los discursos mediante mecanismos heurísticos, con la finalidad de desvelar las experiencias de los estudiantes sobre la evaluación de las prácticas.

Tres actitudes sobre la evaluación de las prácticas profesionales

Tiempo insuficiente y desafíos para cumplir con los requerimientos antes y durante la práctica

Las prácticas profesionales requieren efectuarse por medio de requisitos que los estudiantes deben cumplir antes de iniciar la práctica y otros más que son indispensables durante este proceso. Los normalistas coinciden en que son tareas específicas que están sujetas a la evaluación, como: la validación de las planeaciones, la entrega del diario de práctica, el registro de la asistencia al plantel escolar, la entrega del plan de clase, el debido uso del uniforme, presentar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, asistir con material didáctico, describir las características del grupo, la realización de un diagnóstico pedagógico, desarrollar actividades acordes a los intereses y motivaciones de los estudiantes, así como demostrar un dominio básico sobre los procesos didácticos.

Los normalistas en su periodo de práctica dicen que participan en un proceso que les parece que implica “un trabajo arduo” y que por ende consideran que una de las principales dificultades a las que se enfrentan es la saturación de requerimientos con relación al tiempo que les toma reunir todas las evidencias de las actividades de práctica sujetas a la evaluación. En este sentido, afirman que no sólo se trata de las prácticas profesionales, sino que en el último semestre también deben cumplir con otras actividades extracurriculares, como su documento de titulación. Esta saturación de actividades aumenta la complejidad de su proceso formativo porque, en ocasiones, las tareas de una u otra actividad académica no se complementan.

Los estudiantes manifiestan que las evidencias de sus prácticas se repiten, es decir, presentan varios insumos que llegan a una misma conclusión del hecho educativo, lo cual puede llegar a afectar la funcionalidad de la práctica, debido a la carga administrativa que conlleva, un ejemplo es la planeación didáctica y el plan de clase. En consecuencia, expresan que su objetivo primordial en la dinámica del aula es, en gran medida, captar la atención de los alumnos y mantener el control de grupo, así como atender las problemáticas que se presentan en el momento de la práctica más que atender en su totalidad las orientaciones plasmadas en la planeación didáctica.

Por otra parte, el exceso de requerimientos académicos por escrito ha llegado a ser una problemática en las prácticas de los normalistas, derivado del elevado número de actividades planteadas en sus últimos semestres de formación que implican el registro de la experiencia formativa por escrito. Pero también admiten que es en el proceso cuando aprenden a manejar sus tiempos, para poder terminar en las fechas establecidas en el calendario, aunque el centro de atención es cumplir con los requerimientos en las fechas establecidas.

La herramienta principal para poder llevar a cabo la práctica es la planificación, sin una planeación didáctica ni siquiera nos permiten llevar a cabo una intervención, ese sería el principal requisito, también portar el uniforme con el logotipo de nuestra institución formadora, antes de asistir a la escuela tener firmado el permiso del director, lista de control de actividades para la entrega de tareas de los alumnos, instrumentos de evaluación y en algún caso lista de cotejo si se desea evaluar específicamente un aprendizaje esperado. (G.3)

Una de las posibles explicaciones a este fenómeno es el estrés académico provocado en el ámbito educativo, cuando las actividades que se le exigen a un actor superan los recursos con los que cuenta para atenderlas a cabalidad. En este caso, puede observarse que cuando un estudiante tiene actividades excesivas y que sobrepasan sus recursos, o sus capacidades, es cuando surge el estrés académico, afectando sus pensamientos, por lo que lleva a un aprendizaje limitado y actitudes negativas que le provocan disminución en sus esfuerzos y productividad (González, Vázquez y Zavala, 2021).

Desarrollo de la práctica docente centrada en la transformación de los aprendizajes

La mayoría de los normalistas, en sus jornadas de prácticas profesionales, describen las clases como una experiencia subjetiva que los motiva a mejorar constantemente. Desde sus percepciones, dicho conjunto de acciones conlleva el desarrollo de actividades dinámicas y divertidas para el alumnado, evocando la participación activa de los educandos a través de la organización y distribución de acuerdo con sus condiciones y capacidades.

Más que nada tener una buena organización enfocada en la planeación para saber qué vas a llevar a cabo en la clase, pero no nada más la planeación, sino tener organizados a los alumnos por su nivel de desempeño, canales de aprendizaje, el plan de clase, tener organizada la evaluación, como es que estas evaluando, el durante y el después para darnos cuenta si se llegó al objetivo o como lo puedo mejorar. (G.2)

Los estudiantes normalistas refieren que les interesa y preocupa que exista una relación entre lo que se plasma en los insumos de práctica y la intervención en el aula, derivado del apoyo mutuo que se visualiza, así como las tareas que se necesitan dentro y fuera de las escuelas primarias. Al respecto se identificó que para poder entrar al escenario real de la práctica se requiere la autorización de los titulares del grupo, tarea que es considerada como administrativa; así como el trámite de la entrega de las planeaciones, las cuales deben reunir las siguientes características como requisito previo para ser

autorizadas: secuencias didácticas que indiquen inicio, desarrollo y cierre; mencionar el aprendizaje esperado, propósito, materiales, apoyo audiovisual, ajustes razonables, productos, instrumentos y observaciones. Pues dicen “que las planeaciones estén autorizadas por los titulares donde aprueben cada una de las actividades que se van a realizar, que nos den sugerencias para mejorar en nuestros periodos de práctica” (G.2). Aunque el centro es el aprendizaje, también se reconoce que, al focalizar los esfuerzos por el avance de los grupos desde sí mismos, se realizan prácticas precautorias para continuar con el tema de comprobar que se está trabajando:

Las evidencias de todo, en lo personal trato de tener evidencias de todo, por ejemplo, si estoy viendo el tema de exposiciones y llevé a los alumnos a exponer a otros grupos tomé fotos, videos, comprendiendo que no se si los vaya a necesitar, pero si los llevo a necesitar y no los tengo que voy a hacer, tener evidencias para tener como comprobarlos a los padres de familia cuando llegue a darse alguna situación. (G.2)

Así como la planeación y el plan de clase son importantes para los estudiantes, el diario es muy útil porque en él se pueden describir sucesos importantes que ocurrieron durante la jornada. Los estudiantes explican que estos tres insumos son fundamentales para llevar el seguimiento de las actividades. Asimismo, consideran importante presentarse de manera puntual y participar activamente en el consejo técnico escolar. Aluden que, más que las características de las evidencias de la práctica, la experiencia en la práctica, los comentarios que reciben al momento de tomar una decisión pedagógica, las conversaciones personales con el colectivo y el diálogo interno facilitan la transformación de sus aprendizajes.

La supervisión como evaluación formativa de la práctica profesional

De acuerdo con el plan de estudios 2018 para las Escuelas Normales, de la Licenciatura en Educación Primaria, es reconocible que en las prácticas profesionales se debe utilizar la evaluación formativa y sumativa para aportar a la construcción de competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso. Curricularmente se trata de procurar que la evaluación sea una serie de ayudas que le permitan al docente en formación reconocer sus oportunidades de mejora en cuanto a la intervención en el aula. La evaluación formativa de las prácticas se aplica cuando las actividades de los estudiantes se supervisan o dan seguimiento en el escenario real mediante un docente formador, quien plasma

por escrito su rendimiento a través de un instrumento de “observación de clase”. Al respecto, se piensa que el tiempo en que el estudiante es observado puede ampliarse, entre más tiempo más es la posibilidad de que se adentren en su mundo. Además, perciben que es provechoso cuando reciben comentarios por escrito y de cara a cara porque en esta última tienen la oportunidad de dialogar e intercambiar ideas.

Por otra parte, aunque identifican aspectos en los que se puede profundizar, los estudiantes coinciden en que la evaluación formativa está centrada en la modalidad escrita y en los formatos de seguimiento de la práctica, por lo que consideran que la supervisión solo consiste en vigilar que cumplan con los requerimientos, más que propiciar un ambiente que permita la retroalimentación mediante ayudas y pautas para la mejora constante.

Al momento en que va la maestra encargada de prácticas a la supervisión con un documento el cual se formula con una lista de indicadores que se deben de cumplir como lo son el diario, las planeaciones, planes de clase, instrumentos, comprendiendo que al cumplir con todo lo que se solicita, considero que estoy llevando un buen trabajo y esto y cumpliendo con todo lo necesario. (G.1)

No obstante, los estudiantes describen que existen múltiples eventos en la escuela y que puede ser complicado que se observe una clase completa, por el que aluden que en algunos casos la observación puede ser de 50 minutos o menos, pero que este tiempo varía de un normalista a otro. Además, coinciden en que la experiencia en cuanto a la supervisión es que las visitas son valoradas como la situación en la que existe de alguna forma una evaluación sumativa, pues les asignan un puntaje: “Desde que entré a octavo semestre no ha asistido más que una vez y ese día hubo una salida y no pudo observarse, el tiempo que me ha observado es de 50 minutos como máximo, sin embargo, si me evaluaron” (G.1).

En cuanto a los criterios y porcentajes que componen la evaluación de las prácticas profesionales, los participantes manifiestan incertidumbre. Afirman que se utilizan listas de cotejo y rúbricas, las cuales son diseñadas por un departamento de seguimiento de la práctica. Admiten que al término del semestre obtienen una calificación, aunque desconocen exactamente la rúbrica con la que se les evalúa y el valor que cada aspecto tiene sobre su calificación final. Por lo tanto, piensan que el conjunto de todos los insumos arroja una calificación y que el control de las entregas es a través de la plataforma de Classroom donde se asignan las tareas y se evalúa la entrega de evidencias.

Una vez que tuve esa inquietud le pregunté mi asesora y me dijo que la evaluación que era más importante era la evaluación de nuestro tutor, ya que, comentaba que ella solo iba y observaba una sesión de 50 minutos y sólo me percató de ello, así que me mencionó que la evaluación de mi tutor era la más valiosa porque ella me observaba todo el tiempo, quien dice es el que importa más, entonces siento que esa evaluación tiene más peso, pero no sé cuál es el porcentaje de cada uno de ellos. Nunca nos han dado los encuadres de la materia, ni mucho menos los criterios de evaluación. El semestre pasado saqué 10 y, por ende, deduzco que fue porque entregue todo. (G.2)

En este contexto, los estudiantes asumen que son evaluados por la calificación que obtienen, pero en realidad se les dificulta identificar áreas de mejora o aspectos que pueden potenciar su proceso de aprendizaje en la práctica, pues consideran que la apreciación del docente formador es importante para continuar aprendiendo sobre la docencia. También reconocen que en algunos momentos pueden llegar a recibir comentarios que los alientan a mejorar sus prácticas. Estos comentarios provienen principalmente de sus pares y de los docentes titulares del grupo de práctica. Finalmente, las experiencias en cuanto a la evaluación y la supervisión son variadas, así como la riqueza de las ayudas para mejorar la práctica y el tiempo en que el estudiante normalista es observado, por lo que se puede relacionar el rol del titular y el rol del docente formador.

Conclusiones

En el análisis de los datos sobre las actitudes se pudo identificar que, desde la visión de los estudiantes normalistas, existe una postura en cuanto al contraste que observan entre la propuesta curricular de acuerdo con el Plan de Estudios 2018 para Escuelas Normales y la forma en que se opera en las realidades de su formación inicial. Asumen que las tareas administrativas durante la práctica profesional se enfocan en validar que realmente se esté efectuando, más que en sus cualidades, en las manifestaciones de las necesidades de formación y en la construcción de conocimiento práctico en el servicio. Es decir, parece más importante cumplir con los insumos, atender el proceso de entregar las evidencias en tiempo y forma, entregar los formatos solicitados, asistir a tiempo a las prácticas y con el uniforme; que las reflexiones sobre las problemáticas atendidas y la orientación para la toma de mejores decisiones pedagógicas.

Al dialogar sobre una misma experiencia, los estudiantes se dieron cuenta que han vivido un trayecto con algunos matices en cuanto al tiempo en que les han supervisado,

el número de ocasiones en que son visitados por los docentes formadores, el tipo de ayudas recibidas por el docente titular y la relación que se establece entre el docente formador y el docente titular para contribuir en el desarrollo de las competencias profesionales para el perfil de egreso. En este aspecto, resultó relevante que reconocen que la calificación tiene un impacto en su desempeño global, en su promedio final, pero que también requieren de experiencias de aprendizaje que contribuyan a la mejora de sus propias propuestas didácticas, es decir, una evaluación formativa donde exista un espacio para reconocer sus errores y resarcir a través de ayudas ajustadas a sus necesidades.

Para concluir, la reflexión principal de este estudio es sólo un acercamiento a un fenómeno que para la formación de docentes normalistas es trascendental, por lo que requiere de un abordaje con mayor profundidad que pueda incluir las voces de todos los actores implicados en el proceso de evaluación: docentes formadores, titulares de los grupos y quienes dirigen de manera institucional el seguimiento de la práctica. Comprender cómo interpretan la evaluación sobre la formación docente desde la representación social de sus actores contribuye a ampliar el conocimiento sobre las realidades de este escenario curricular, con la finalidad de aportar al enriquecimiento de las experiencias en el trayecto de la práctica profesional de los estudiantes normalistas.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.
- Arbesú, M. I., & Piña, J. M. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de les Arts*, (3), 42-54.
- DGESUM. (2021). *Perfil de egresos de la educación normal. Licenciatura en Educación Primaria (plan 2018)*.
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- González, I., Vázquez, M. A., & Zavala, M. A. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), e1392.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II*. Paidós.
- Maldonado, A., Tapia, M., & Arancibia, B. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles Educativos*, 42(167), 138-157.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. PUF.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.

- Piña, J. M. (2010). Actitudes y representaciones sociales en la práctica educativa. *Estudios sobre Educación*, 18, 45-60.
- Piña, J. M. (2020). La construcción del conocimiento a través de las representaciones sociales en docentes en formación. *Revista Latinoamericana de Educación*, 34(2), 67-84.
- Sandoval, P., Bustos, R., Pinto, A., Pavié, A., Valdés, G., Maldonado, A. C., y Rodríguez, F. (2020). Representaciones sociales sobre la formación inicial docente: evaluación diagnóstica a estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas en dos universidades chilenas. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(1), 77-94.
- Zambrano, A., (2010). El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico. *Pedagogía y Saberes*, (33), 37-50.

UN ACERCAMIENTO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA SOBRE CHATGPT

Juan Carlos Meza Romero, Norma Angélica Barón
Ramírez y Alberto Paul Ceja Mendoza

Introducción

De manera reciente, el uso de aplicaciones y herramientas vinculadas con la inteligencia artificial (IA) ha detonado en diversos ámbitos y la educación no escapa de esta tendencia. Actualmente, el alumnado y profesorado tiene la posibilidad de incorporar este tipo de tecnología a sus actividades escolares; sin embargo, en este contexto surgen varias interrogantes: ¿realmente conocen este tipo de herramientas?, ¿qué saben sobre su uso?, ¿qué significados le atribuyen? y ¿cuál es la actitud que emerge hacia ellas?

En este marco, la presente investigación da cuenta de un acercamiento a la representación del alumnado de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Colima sobre el uso específico de una herramienta de inteligencia artificial generativa (IAGen) denominada ChatGPT. Para dar sentido y estructura a la forma en que el alumnado como sujeto de la representación conciben al objeto, en este caso la herramienta ChatGPT, se utilizó como referente teórico-metodológico la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979).

Si bien el objetivo general del estudio se basó en el análisis de las representaciones que emergieron del alumnado, hubo tres objetivos específicos para llegar a ese acercamiento. El primero permitió identificar la información que los participantes tienen con respecto al objeto; el segundo consistió en describir las imágenes y significados de los participantes hacia el objeto; y el tercero permitió interpretar la orientación global del alumnado con respecto al objeto. Estos objetivos se desprenden directamente de las tres dimensiones de la teoría de Moscovici: información, campo de representación y actitud, mismas que se describirán en el siguiente apartado.

El estudio constituye un acercamiento a las representaciones sociales que el alumnado tiene sobre ChatGPT. La idea de *acercamiento* destaca, pues es una aproximación que, para consolidarse, deberá ser motivo de más investigaciones con instrumentos adicionales que enriquezcan y fortalezcan los hallazgos que se presentan.

Fundamento teórico

ChatGPT motivo de controversia

En abril de 2023, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en conjunto con el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), reconociendo la expansión que ha tenido el uso de la inteligencia artificial en el mundo, publicaron una guía de acceso rápido a ChatGPT. La intención fue ofrecer una visión general de su funcionamiento sin dejar de lado sus implicaciones éticas. En ese documento se define a ChatGPT de la siguiente forma:

Es un modelo de lenguaje que permite a las personas interactuar con una computadora de forma más natural y conversacional.... ChatGPT utiliza el procesamiento del lenguaje natural para aprender de los datos de Internet, proporcionando respuestas a preguntas o instrucciones de los usuarios. (UNESCO-IESALC, 2023, p. 5)

Haciendo el ejercicio de preguntarle al mismo ChatGPT cómo se define, se obtuvo la siguiente respuesta:

Me definiría como una inteligencia artificial diseñada para ayudar, acompañar y generar conocimiento a través del lenguaje. Soy una herramienta versátil que puede analizar, revisar, sintetizar y generar contenido en diversos ámbitos, desde la educación y la investigación hasta la creatividad y la resolución de problemas.

No tengo emociones ni conciencia, pero me esfuerzo por ofrecer respuestas claras, precisas y útiles, adaptándome al contexto y las necesidades de quien me consulta. Siempre debes verificar la información crítica y tomar decisiones informadas cuando sea necesario. Estoy aquí para ayudarte en la medida de mis capacidades. (ChatGPT, comunicación personal, 18 de octubre de 2024)

Destaca que el mismo ChatGPT se autodescribe como un generador de texto en lenguaje humano, por ello se considera dentro de la categoría de inteligencia artificial

generativa (IAGen). También podemos imaginarlo como un “robot informático” (UNESCO-IESALC, 2023, p. 5) con el que se puede conversar de manera fluida de casi cualquier cosa, excepto aquellas solicitudes que vayan en contra de los derechos de los seres humanos o que promuevan algún tipo de discriminación. Las siglas GPT provienen de “Generative Pre-trained Transformer” (Transformador Generativo Preentrenado) y es el nombre que recibe una familia de modelos de lenguaje natural desarrollados por la IA abierta. ChatGPT fue creado por la empresa Open IA y actualmente ofrece de manera gratuita la versión GPT-4o mini lanzada en julio de 2024; incluso es posible acceder al modelo GPT-4o por una suscripción de 20 dólares mensuales y obtener como beneficio una velocidad de respuesta más rápida, el acceso exclusivo a ciertos complementos y análisis de datos avanzado.

Dentro del grupo de los chatbots, ChatGPT es considerado un agente automático diseñado para brindar asistencia o información eficiente a los usuarios. Ante una pregunta, ChatGPT ofrecerá una respuesta como la hubiera escrito un ser humano, pues ha sido entrenado con los conocimientos y habilidades de escritura de la información masiva que está en internet (Guzmán, 2023).

Los chatbots se han hecho sumamente populares dada su gama de aplicaciones y su capacidad de interactuar de manera natural con los seres humanos como apoyo en tareas cotidianas. El uso de Siri, Google Assistant y Alexa son sólo un ejemplo de la penetración de esta tecnología en los hogares y en la vida de las personas (Zúñiga, 2024). No obstante, durante las últimas tres décadas, el lanzamiento de ChatGPT se ha convertido en el cisne negro que ha marcado un punto de inflexión al captar la atención de los medios de comunicación y generar un profundo debate sobre sus efectos e implicaciones (García-Peñalvo, 2023).

Dadas sus funcionalidades, ChatGPT también ha causado controversia en el ámbito de la educación y la ciencia. De Vito (2023) destaca como ejemplos a varias universidades en el mundo que han restringido el acceso a este recurso dentro de sus campus, por considerarlo una alternativa para que el alumnado copie. En el caso de revista científicas, destaca la actualización de políticas editoriales prohibiendo su uso y señalando que ChatGPT no puede aparecer como autor en un texto. La situación es aún más polémica cuando se reconoce que no existe una herramienta 100% precisa para detectar la generación de textos por ChatGPT. De Vito (2023) señala que las pruebas de originalidad suelen dar falsos positivos o falsos negativos. Ante esta limitación, la mejor alternativa es fomentar la integridad académica, incentivar el reconocimiento de la originalidad en los

documentos y, en caso de la herramienta, especificar claramente su uso dentro del proceso de redacción.

El debate sobre la precisión de la información generada por ChatGPT añade aún más complejidad a la discusión. Múltiples pruebas realizadas por científicos de alto nivel han evidenciado que a menudo produce afirmaciones verdaderas con un discurso plausible y persuasivo; sin embargo, también se han encontrado respuestas imprecisas que, en el ámbito médico, por ejemplo, pondrían en riesgo la salud de las personas (De Vito, 2023). Estos errores se deben a que ChatGPT se entrena con base en la escritura colectiva de las personas de distintas épocas y contextos (Guzmán, 2023). Como resultado, los sesgos presentes en la sociedad también pueden reflejarse en las respuestas del modelo de IAGen.

Por otro lado, el uso de la inteligencia artificial ha tenido una valoración positiva en el área de las empresas, las finanzas y los negocios donde se ha utilizado con éxito para la automatización de tareas repetitivas y laboriosas. En el ámbito educativo se destaca su uso para mejorar la enseñanza, personalizar el aprendizaje, adaptar contenidos y brindar retroalimentación al alumnado; en la investigación educativa se ha empleado como apoyo para sistematizar gran cantidad de datos, identificación de patrones y tendencias; y en la administración académica se ha utilizado para la organización de matrículas, la programación de clases y horarios (Juca-Maldonado, 2023).

Después de analizar los efectos positivos y negativos que puede traer consigo el uso de la IA en el ámbito educativo, la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) publicó en 2023 la “Declaración para un uso ético de la Inteligencia Artificial en Educación Superior”, un documento que pretende servir de “referencia para la aplicación de normativas mundiales sobre IA o cualquier otra tecnología que genere un reto social, a través de su ecosistema centrado en los estudiantes” (p. 3). En México, varias instituciones de educación superior como la UNAM, el Tecnológico de Monterrey, la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Colima, han conformado documentos guías con una serie de consideraciones éticas para orientar el uso de la IA, así como la elaboración de instrumentos específicos para declarar, reconocer y documentar cómo se utilizó la herramienta. El propósito de estas políticas no es restringir el acceso a la IA, sino prevenir su uso inadecuado o malintencionado, reduciendo así el riesgo de deshonestidad académica.

La UNAM (2023) reconoce en la IAGen una herramienta prometedora para mejorar las prácticas educativas; sin embargo, sostiene que es necesario promover “prácticas

responsables y éticas en el manejo de información, asegurando que los datos se utilicen de manera constructiva para el logro del aprendizaje y la generación de conocimiento” (p. 12). Como parte de las estrategias para enfrentar estos retos, la UNAM sugiere enfatizar la responsabilidad compartida de los usuarios, diseñar actividades educativas que impliquen necesariamente atributos humanos como la creatividad, el pensamiento crítico-analítico y la colaboración. También destaca la necesidad de tener lineamientos de trabajo específicos y claros proporcionados por la administración central o bien por los cuerpos colegiados, y establecer espacios de diálogo abierto con el alumnado para aclarar prejuicios o malentendidos sobre el tema.

Por su parte, la Universidad de Guadalajara (2023) subraya la necesidad de “procurar un equilibrio entre explorar e incorporar las capacidades de la IA generativa en el proceso educativo y a la vez mantener la integridad académica” (p. 22). Entre sus consideraciones éticas se encuentra la necesidad de hacer énfasis en la creación de trabajos originales con la posibilidad de apoyarse en la IA, más no llegar al extremo de presentar un texto generado por la herramienta como propio. Otra observación ética está relacionada con la veracidad de la información obtenida, cuyo origen puede provenir de fuentes falsas y de baja calidad, lo que requiere de la experiencia suficiente de quien la usa para el análisis crítico de la información. Por último, se destaca que el profesorado debe hacer uso de estrategias como la revisión por pares, la entrevista, la revisión de fuentes y ejercicios de aprendizaje activo para promover la originalidad de los trabajos y evitar el uso inadecuado de la herramienta por parte del alumnado.

Ante este contexto, queda en evidencia que la IAGen y aplicaciones como ChatGPT han emergido como un objeto de estudio valioso desde el ámbito educativo. Estudiar sus posibilidades, sus riesgos y desafíos es clave para considerar las acciones concretas que redituarán en mejores aprendizajes del alumnado.

La teoría de las representaciones sociales como referente teórico metodológico para analizar temas controvertidos

La teoría de las representaciones sociales se adjudica a Serge Moscovici, quien en 1961 publicó su libro “El psicoanálisis su imagen y su público” donde exponía los hallazgos de su tesis doctoral. La obra fue publicada originalmente en francés y se tradujo al español por la editorial argentina Huemul en 1979. Moscovici define a las representaciones sociales como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p. 17). Cada encuentro

con sus semejantes y con la realidad que le rodea permite al ser humano darle sentido a su existencia y las acciones que emprende.

La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una realidad cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (p. 18)

En ese tenor, una representación social tiene como base una noción de sentido común, resultado de las actividades que un grupo social desarrolla en su vida cotidiana, por lo tanto, más que conceptos de teorías científicas o filosóficas, las personas hacen uso del sentido común para simbolizar su realidad (Piña & Cuevas, 2004). “Una representación siempre es representación de alguien, así como es representación de una cosa” (Moscovici, 1979, p. 17), es decir, emergen de alguien y se hacen sobre algo. Implican que exista un sujeto (aquel que formula la representación) y un objeto (aquello sobre lo que se hace la representación). Sin embargo, la relación entre sujeto y objeto representado no se da en el aire, sino que tiene un determinado contexto que la enmarca, un escenario temporal que influye también. Por ejemplo, la representación de un grupo de estudiantes sobre el uso de las TIC en educación debió ser muy distinta hace 30 años, ya que en ese entonces los dispositivos tecnológicos apenas empezaban a incorporarse en la infraestructura escolar.

La teoría de las representaciones sociales, si bien emerge originalmente del ámbito de la psicología, ha sido utilizada para abordar temas del área de la educación. En 2016, Cuevas y Mireles publicaron un artículo en el que se propusieron hacer un recuento de la producción investigativa del uso de la teoría de las representaciones sociales en la investigación educativa en México. Sus hallazgos les permitieron identificar tres etapas: la primera corresponde al periodo de 1995 a 2001, denominada estudios pioneros; la segunda se ubica entre los años 2002 a 2008, las autoras la nombran época emergente; finalmente, la tercera etapa de 2009 a 2015 (último año que revisaron en su estudio) y la nombraron “periodo en vías de consolidación” (p. 69).

Este recuento deja en claro que la teoría de las representaciones sociales se encuentra vigente en el panorama de la investigación educativa en México, principalmente al abordar objetos de representación considerados polémicos, emergentes y que pueden causar posicionamientos contradictorios entre un determinado grupo social. Con base en esta premisa se consideró pertinente optar por esta teoría como un referente teórico—

metodológico para acercarnos a conocer el objeto (ChatGPT) desde la mirada de los sujetos participantes (el alumnado de la Licenciatura en Pedagogía), en un determinado contexto (la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima), durante el semestre enero – julio de 2023.

El conjunto de proposiciones, reacciones y evaluaciones, producido y engendrado colectivamente en una representación social cumple una función clave, ya que constituye un “conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema” (Piña & Cuevas, 2004, p. 108). En ese sentido, las representaciones sociales pueden considerarse como un “pensamiento constituido y constituyente” (p. 109). Constituido porque permiten explicar y comprender la vida cotidiana de las personas, pero también constituyente porque intervienen en la elaboración de la realidad, pueden modificar acciones y generar nuevos comportamientos al redefinir una nueva relación con el objeto.

Dimensiones de la teoría de las representaciones sociales

Para Moscovici (1979), una representación social se puede manifestar como “un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el ‘corazón’ colectivo, del cual cada uno, quiéralo o no, forma parte” (p. 45). Este corazón colectivo se integra por personas que comparten un cierto rol, que establecen una interacción por las actividades que desarrollan, como es el caso del alumnado de una determinada carrera en una institución educativa. Estas proposiciones, reacciones o evaluaciones se organizan en tres dimensiones que permiten identificar con más precisión el contenido de una representación social:

- Información: “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (p. 45). De esta manera, en esta dimensión se atiende a la interrogante ¿qué sabe el sujeto sobre el objeto de representación?, ¿cuáles son sus nociones?, ¿se ha relacionado o no con el objeto? El presente estudio comenzó precisamente explorando este elemento, buscando aquellas ideas que el alumnado manifestaba inicialmente sobre la herramienta ChatGPT.
- Campo de representación: “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto

preciso del objeto de la representación” (p. 46). En esta dimensión, las preguntas que nos orientaron estuvieron basadas en conocer ¿cuáles son los significados que atribuyen los sujetos al objeto de representación? y ¿qué imagen se genera en su mente cuando escuchan hablar del objeto? Esta fue la parte medular que el presente estudio exploró a través del instrumento.

- Actitud: “orientación global en relación con el objeto de la representación social” (p. 47). Aquí el interés se centró en recuperar el posicionamiento de los sujetos participantes en relación con el objeto de la representación, teniendo en consideración preguntas como ¿qué postura manifiesta el sujeto sobre el objeto? Si bien la actitud puede ser positiva o negativa “entre estos dos extremos, se entiende que hay muchas actitudes intermedias” (p. 48).

A partir de estas tres dimensiones se concluye que una representación social va más allá de una simple opinión del sujeto sobre el objeto, se trata de la integración de información, imágenes, significados y actitudes que en suma reflejan todo lo que un grupo social experimenta desde sus nociones de sentido común.

Metodología

Jean-Claude Abric (2001), en su libro *Prácticas y representaciones sociales*, sostiene que en una representación social se deben identificar dos componentes: el contenido y la organización. El contenido lo refiere como las dimensiones de información y actitud, mientras que la organización la ubica como la estructura interna o bien el campo de representación, mismas que son señaladas originalmente por Moscovici (1979). De esta manera, Abric (2002) propone metodologías específicas para conocer tanto el contenido como la organización de las representaciones sociales, que al integrarlas se llega a lo que el autor denomina “núcleo central” (p. 54).

Dentro de los métodos para recolectar el contenido de una representación, Abric (2001) señala dos: los interrogativos y los asociativos. Los primeros tienen como propósito recuperar una expresión de las personas, ya sea verbal o figurativa, en relación con el objeto de representación, en esta categoría se destacan las técnicas de la entrevista y el cuestionario. Por su parte, los métodos asociativos, pretenden ser más espontáneos, menos controlados y en hipótesis más auténticos, aquí se incluyen las técnicas de asociación libre y la carta asociativa.

En cuanto a los métodos para identificar la estructura y organización de una representación social, Abric (2001) destaca que tanto los métodos interrogativos como los asociativos permiten entrar a la estructura interna de la representación y ubicar los ejes o factores generales que están presentes, pero para llegar a un análisis a profundidad de las producciones discursivas faltaría “pedir al mismo sujeto que efectúe un trabajo cognitivo de análisis, comparación y jerarquización de su propia producción” (p. 64). Para esta tarea se sugieren métodos de identificación de lazos y jerarquización entre elementos de la representación.

El presente estudio se centró en el contenido de la representación, para tal efecto se construyó un cuestionario que integra ítems interrogativos y asociativos, a fin de tener un panorama más amplio del posicionamiento del alumnado. Por cuestiones del alcance del estudio, no se incluyeron métodos para identificar la estructura y organización de la representación. El cuestionario se divide en tres secciones, las cuales corresponden a cada una de las dimensiones de las representaciones sociales. Inicialmente se ubicaron datos institucionales a modo de encabezado, un consentimiento informado para garantizar la confidencialidad de la información que brindó el alumnado y un apartado de datos de referencia para conocer el semestre, género y edad de quien respondía. La primera sección del cuestionario incluye tres preguntas correspondientes a la dimensión de información; la segunda sección contiene dos preguntas con la estructura de red semántica natural que corresponde a la dimensión de campo de representación; finalmente, en la tercera sección se presentan cinco ítems vinculados con la dimensión de actitud.

Específicamente en la segunda sección del cuestionario, en las dos preguntas correspondientes a la dimensión de campo de representación, se hizo uso de la técnica de redes semánticas naturales que ayuda a conocer el significado social respecto a un objeto o sujeto estudiado. Una de las fortalezas de usar esta técnica es acceder al significado de manera natural, proveniente de las personas participantes del estudio, evitando la utilización de taxonomías artificiales, creadas por quien investiga (Valdez, 2005). La técnica sugiere ofrecer al sujeto una pregunta o concepto estímulo para detonar la emisión de significados provenientes de su memoria semántica. Tanto el procedimiento de recuperación de información como el análisis de las dos preguntas se llevó a cabo con base en las recomendaciones de Arellano (2015), quien integra los postulados de Valdez (2005) y Figueroa, González y Solís (1981), considerados referentes a nivel nacional en el tema.

Previo a la aplicación del instrumento, se revisó la validez de contenido a fin de conocer su calidad y precisión. De manera particular, se trató de identificar si las preguntas

del cuestionario eran representativas en relación con las variables (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En este caso, si los ítems atendían en esencia a las tres dimensiones de las representaciones sociales señaladas por Moscovici (1979). Mediante el método de revisión de jueces expertos, y siguiendo el procedimiento expuesto por Hernández-Nieto (2011), se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC). Participaron un total de cinco jueces a quienes se les envió el instrumento y una escala tipo Likert de cinco alternativas, siendo el 1 el nivel inaceptable y el 5 el nivel de excelente. Los criterios que evaluaron los jueces en cada uno de los ítems fueron: pertinencia, formato, redacción y claridad. Además de su valoración numérica, cada juez tenía la posibilidad de agregar sugerencias y comentarios de manera abierta en cada uno de los ítems.

Una vez recuperada la información de los jueces se hizo el cálculo del CVC de acuerdo con el algoritmo propuesto por Hernández-Nieto (2011) que considera el número de ítems del instrumento, los puntajes de cada juez, el valor máximo de la escala y la probabilidad del error. El puntaje del instrumento completo fue de 0.73, el valor máximo que alcanzó un ítem fue de 0.93 y el mínimo de 0.66. Con base en los datos, la interpretación considera que estar en un puntaje entre el 0.6 y menor o igual al 0.7, el ítem es deficiente; mientras que al ubicarse entre el 0.71 y menor o igual que 8.0, el ítem se considera aceptable. A continuación, se procedió a hacer los ajustes necesarios en cada ítem con base en las valoraciones cuantitativas de los jueces y las sugerencias que expresaron de manera libre. Finalmente, el cuestionario quedó en condiciones para su aplicación.

La muestra que se integró fue por conveniencia, considerando todos los semestres de la Licenciatura en Pedagogía (2º, 4º, 6 y 8º) correspondientes al periodo enero – julio de 2023. Con el apoyo de la coordinación académica de la carrera se acudió a las aulas para solicitar la participación del alumnado. El instrumento se respondió en físico y la aplicación duró entre 5 y 12 minutos. En la tabla 1 se muestra la distribución de los participantes del estudio.

Tabla 1. Participantes del estudio

Semestre	Número de participantes
Segundo	22
Cuarto	38
Sexto	23
Octavo	17
Total	100

Fuente: elaboración propia.

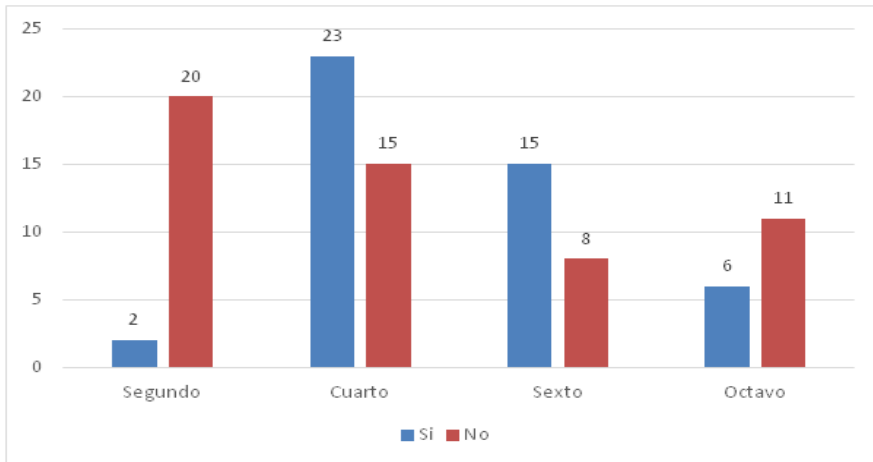
Resultados

En este apartado se presentan los principales hallazgos del estudio organizados de acuerdo con las dimensiones antes señaladas. El total de participantes del estudio fue de 100, 84 del género femenino, 15 del masculino y una persona que se identifica como no binaria. Las edades del alumnado van de los 18 a los 31 años con un promedio de 21.

Dimensión de información

De los 100 alumnos participantes, 46 señalan haber usado ChatGPT. En la gráfica 1 se aprecia la distribución del alumnado por semestre de acuerdo con el uso de la herramienta. Vale la pena resaltar que el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía cuenta en cuarto y quinto semestre con un módulo llamado “Aplicación de las tecnologías de información y comunicación en modelos educativos”. De esta manera se pudiera entender la tendencia positiva en cuanto al uso de ChatGPT en ambos grados.

Gráfica 1. Uso de ChatGPT por semestre



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con el alumnado que señaló haberlo usado, ChatGPT sirve para consultar información, responder preguntas, aclarar dudas, generar ideas, hacer resúmenes, aclarar temas, planear trabajos y mejorar la redacción de textos. En los testimonios

destaca el uso de la aplicación para la búsqueda de información y aclaración de dudas: “yo lo he utilizado para obtener información un poco más concreta o cuando las fuentes de información que he utilizado no son lo suficientemente claras” (Femenino, 4º); el uso como fuente de consulta que conduzca a textos especializados: “para buscar referencias de algún libro acorde a un tema” (Femenino, 6º); y también el énfasis en la generación de ideas que posteriormente se concretan en acciones específicas: “poder darte una idea de cómo hacer una actividad” (Femenino, 2º).

Algunos estudiantes destacan la posibilidad de usar la herramienta para otro tipo de actividades alternas a lo escolar: “yo en lo particular lo usé para generar una rutina de ejercicios, pero sé que se puede usar en el ámbito educativo, como herramienta de ayuda” (Masculino, 2º); “básicamente se puede usar para lo que quieras, desde crear tu propia rutina diaria, aprender inglés, o hasta hacer resúmenes de un texto” (Femenina, 4º).

Por otra parte, 54 alumnos, que declararon no haber usado la herramienta, afirmaron tener ideas con respecto a su uso, principalmente por lo que han escuchado: “para ayudar a buscar información, nos había comentado una maestra. No estoy muy segura” (Femenina, 2º); “no conozco mucho sobre el tema, pero lo que he escuchado es que puedes realizar tareas con el ChatGPT” (Femenina, 2º); “tengo entendido que ayuda a la creación de imágenes, tareas, etcétera” (Femenina, 2º); “según he escuchado puedes preguntarle o pedirle que te haga cualquier tipo de trabajo o investigación” (Femenina, 4º); “se puede utilizar para diversas tareas como lo pueden ser investigaciones, presentaciones etc., donde solo basta darle una indicación sobre lo que quieres conocer” (Femenina, 4º).

Dimensión de campo de representación

Para abordar esta dimensión se emplearon dos preguntas del cuestionario que, a diferencia del resto, fueron estructuradas a modo de redes semánticas naturales. El procedimiento siguió las recomendaciones de Arellano (2015) y consistió en ofrecer a las personas preguntas estímulo a partir de las que ellos debía responder con las tres primeras palabras que se le vinieran a la mente; posteriormente, tendrían que jerarquizarlas de 1 al 3, siendo la palabra con el número 1 la de mayor importancia. El alumnado tendría la posibilidad de dar un máximo de tres palabras por cada pregunta estímulo, pero podría dar menos si es que lo consideraba. Las palabras generadas por los sujetos se les denomina “definidoras”.

La información se sistematizó a través del programa Excel, integrando las palabras definidoras y asignándoles un valor en función de cómo fueron jerarquizadas: la palabra que se ubicaba con jerarquía 1 adquiriría un valor de 10 puntos, la de jerarquía 2 tendría 9 puntos y la de jerarquía 3 se le asignaban 8 puntos. Al siguiente paso se le denomina normalización y consistió en “agrupar en una misma palabra sinónimos, plurales, singulares y aquellas que bajo el criterio del investigador se encaminaban al mismo sentido” (Arellano, 2015, p. 340). Finalmente, se procedió a obtener los principales valores que se utilizan en redes semánticas:

- Valor J: número total de palabras definidoras diferentes.
- Valor M o peso semántico (PS): el valor total que adquirió cada palabra de acuerdo con la jerarquía señalada por los sujetos. Aquí se suman los puntajes de cada palabra según el número de veces que se repitió y considerando su jerarquía. Por ejemplo, si una misma palabra fue mencionada por tres personas con jerarquía 1, la palabra tendría un valor de 10, multiplicada por tres que fue el número de veces que se repitió, su peso semántico sería de 30.
- Frecuencia: indica el número de veces que se repite la palabra sin considerar la jerarquía que le da la persona a la palabra. En ocasiones, algunas palabras se repiten bastante, pero no son las de mayor peso semántico, pues no se jerarquizaron como número 1.
- Valor FMG: indica la distancia semántica que existe entre cada palabra, considerando a la de mayor peso semántico con el valor de 100 y de ahí se aplica una regla de tres con el resto de las palabras.
- Conjunto SAM: es el grupo de palabras con los más altos puntajes, cotidianamente se usan las diez primeras palabras.

Una vez explicado el proceso, a continuación, se presentan los resultados obtenidos al explorar la dimensión campo de representación. La tabla 2 muestra el conjunto SAM obtenido de la frase estímulo “Para mi ChatGPT lo asocio con:”, se destacan las tres primeras palabras del conjunto SAM por considerarse que, de acuerdo con los valores, aportan mayor significancia y representación del alumnado. En este caso, el valor J fue de 79 palabras diferentes.

Tabla 2. Para mi ChatGPT lo asocio con:

Palabra definidora	Valor M (PS)	Frecuencia	Valor FMG
Tecnología	265	28	100
Inteligencia artificial	264	28	99.6
Información	166	18	62.6
Herramienta	121	14	45.7
Ayuda	117	13	44.2
Rapidez	115	13	43.4
Facilidad	108	12	40.8
Innovación	101	11	38.1
Internet	92	10	34.7
Trabajo	88	10	33.2

Fuente: elaboración propia.

Para profundizar en esta misma pregunta, la tabla 3 presenta los resultados de la misma frase estímulo, pero considerando sólo las respuestas de los 46 estudiantes que declararon desde un inicio haber usado ChatGPT. En este caso, el valor J correspondió a 48 palabras diferentes.

Tabla 3. Para mi ChatGPT lo asocio con:

Palabra definidora	Valor M (PS)	Frecuencia	Valor FMG
Información	122	13	100
Tecnología	93	10	76.2
Inteligencia artificial	92	10	75.4
Rapidez	62	7	50.8
Innovación	48	5	39.3
Ayuda	47	5	38.5
Investigación	47	5	38.5
Facilidad	44	5	36.1
Trabajos	44	5	36.1
Herramienta	42	5	34.4

Fuente: elaboración propia.

Al comparar las tablas 2 y 3, se pueden observar las mismas palabras punteras, pero en diferente orden de jerarquía. Entre quienes declararon no haber usado ChatGPT, la principal asociación fue con la palabra “tecnología”, mientras que quienes sí lo han empleado destacaron la palabra “información”.

La frase estímulo siguiente fue “Para mí la inteligencia artificial la asocio con”, buscando palabras definidoras que dieran más información para orientar el análisis con

respecto al uso de ChatGPT. La tabla 4 presenta los resultados de esta red semántica, cuyo valor J fue de 55 palabras diferentes.

Tabla 4. Para mi la inteligencia artificial lo asocio con:

Palabra definidora	Valor M (PS)	Frecuencia	Valor FMG
Tecnología	268	28	100
Innovación	257	28	95.9
Facilidad	207	23	77.2
Avance	127	14	47.4
Apoyo	123	14	45.9
Novedad	113	13	42.2
Herramienta	102	11	38.1
Aplicaciones	84	10	31.3
Información	80	9	29.9
Miedo	73	8	27.2

Fuente: elaboración propia.

Al establecer una relación entre las dos frases estímulo se observa que la asociación con la palabra “tecnología” está presente en todos los casos; sin embargo, es significativo que el alumnado, al ser cuestionado sobre la imagen en relación con la inteligencia artificial, destaque la palabra “innovación” posicionándola casi a la par de la palabra “tecnología”.

Dimensión de actitud

Para explorar esta dimensión se preguntó al alumnado lo siguiente: ¿Cuál de las siguientes opciones refleja tu postura sobre el uso de ChatGPT en el ámbito educativo? Las opciones eran: A favor, en contra y no estoy seguro/a. De los 100 estudiantes participantes, 43 expresan estar a favor del uso de ChatGPT en el ámbito educativo, 9 declaran estar en contra y 47 manifiestan una posición insegura o neutral (gráfica 2).

Gráfica 2. Posición sobre el uso de ChatGPT en educación



Fuente: elaboración propia.

Dentro del grupo que se posiciona a favor se desprenden posturas tales como:

- Gusto: “Me gusta utilizar esta aplicación” (Femenino, 4°).
- Alternativa para aprender: “es buena fuente de estudio para los alumnos” (Femenino, 4°).
- Apertura a los cambios: “hay que tener apertura a lo que viene” (Masculino, 4°); “es necesario actualizarnos” (Masculino, 2°).
- Interés por conocerla más: “sería bueno que se incluya en algunas actividades para que los estudiantes sepan lo que es” (Femenino, 4°); “se debe hablar más del tema, no darlo por sentado y fingir que no llegará a la educación” (Femenino, 8°); “me gustaría saber más, pero sí me causa un poco de miedo, a pesar de eso, estoy abierta a adaptarme” (Femenino, 2°).
- Preocupación por uso adecuado: “que se utilice de una manera adecuada” (Femenino, 4°); “sería muy bueno un taller o curso para utilizarlo de manera positiva y responsable” (Femenino, 6°).

En uno de los posicionamientos a favor, la persona especificó que su postura se debe a su rol actual de estudiante, pero que a futuro se modificaría: “Como estudiante estoy a favor de la plataforma, como futura pedagoga en contra” (Femenino, 6°).

Los testimonios de los 9 participantes que se declaran en contra se agrupan de la siguiente manera:

- Desconfianza en la herramienta: “no me da confianza” (Femenino, 6°); “que no lo sigan fomentando” (Femenino, 2°).
- Cambio en la forma de evaluar: “deberían aplicarse exámenes o presentaciones orales en lugar de ensayos, de esta manera se observará si es o no es un trabajo que el alumno realice, así se evaluará el aprendizaje obtenido” (Femenino, 2°).
- Necesidad de regularlo: “considero que se tendría que buscar un control, para que no se haga una dependencia” (Femenino, 2°).

De los 47 estudiantes que se posicionaron como inseguros, destacan los siguientes testimonios:

- Necesidad de acompañamiento y uso honesto: “considero que de ser usada de una buena manera el impacto e influencia sería muy útil, sin embargo, debe haber un control y acompañamiento para que la herramienta cumpla su función” (Femenino, 4°); “tiene sus pros y contras, puedes hacer un uso honesto y controlado para darte ideas” (Femenino, 6°); “mientras se use de manera consciente, es totalmente una herramienta facilitadora” (Masculino, 4°).
- Desconfianza en quien lo usa: “siempre habrá gente que quiera aprovecharse de sus bondades” (Masculino, 8°).
- Interés por conocerla más: “deberíamos de investigar un poco más sobre ChatGPT” (Femenino, 4°); “buscaré información sobre esto” (Femenino, 8°).

Con la intención de profundizar en la dimensión de actitud se cuestionó al alumnado sobre cómo afecta el uso de ChatGPT en la educación. El posicionamiento se observa en la gráfica 3. 39 participantes señalan una afectación positiva y destacan que ChatGPT puede ser un insumo que fortalezca el proceso educativo, abonando a actividades tanto del alumnado como del profesorado: “es una excelente herramienta de estudio” (Femenino, 4°); “puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede utilizarse para crear diferentes actividades o dinámicas de reforzamiento del aprendizaje, así como ser una muy buena herramienta para obtener información” (Femenino, 4°); “puede

Gráfica 3. ¿Cómo afecta el uso de ChatGPT en educación?



Fuente: elaboración propia.

ayudar en la comprensión de un tema” (Femenino, 6°); “el profesor podrá crear actividades que mejoren su proceso de E-A” (Femenino, 8°).

Las respuestas del alumnado, si bien expresan lo positivo del uso de la herramienta, destacan la necesidad de hacerlo responsablemente: “si la inculcamos como un aliado, más allá de un atajo para realizar nuestras actividades, afectará positivamente” (Femenino, 8°); “su uso requiere responsabilidad, utilizarla como un apoyo y no por comodidad” (Femenino, 8°); “usarlo correctamente con las medidas adecuadas puede ser algo positivo e innovador” (Femenino, 6°).

En los testimonios de los 41 participantes que señalaron que el uso de ChatGPT afecta de manera negativa en la educación se manifiesta principalmente la desconfianza en el usuario: “los alumnos ya no realizarían las actividades por sí mismos” (Femenino, 4°); “se puede usar de manera abusiva logrando que las tareas y actividades se hagan por medio de esta inteligencia y no con los conocimientos propios del alumnado” (Femenino, 6°); “puedes sacar prácticamente todo de ahí” (Femenino, 2°); “la usarían para todo, hasta para trabajos de formalidad” (Femenino, 6°).

El alumnado señala que el uso de esta aplicación puede afectar de manera negativa el pensamiento crítico en la ejecución de actividades escolares, así como estimular la pereza: “los alumnos podrán plagiar los trabajos, dejarán de ser críticos, incita la flojera. (Femenino, 2°); “a los alumnos se les facilitará hacer plagio” (Femenino, 4°); “el alumnado para hacer sus tareas solo se enfocará en copiar información y no analizará su trabajo” (Femenino, 6°); “hará a los estudiantes flojos, no aprenderán ni se esforzarán. Es una farsa, ..., afectará en el desarrollo cognitivo. Los alumnos... serán perezosos, entregarán trabajos falsos... (Femenino, 2°); “impide el análisis, razonamiento y esfuerzo por desarrollar textos” (Femenino, 6°).

Los 20 participantes que se ubicaron como neutrales con respecto a la afectación que tiene el uso de ChatGPT en el ámbito educativo, expresaron razones fuertemente vinculadas con el uso honesto de la herramienta: “depende de la ética del profesor y el estudiantado el uso que le dan” (Masculino, 2°); “puede que algunas personas hagan mal uso y se dediquen a darle indicaciones al ChatGPT sin hacer conciencia de la información que nos brinda” (Femenino, 4°). Una de las alumnas la visualiza en potencia como una gran innovación, pero su duda está en el uso que el alumnado puede darle, situación que repercute en el trabajo docente: “es una ventaja e innovación, pero puede que le den un mal uso en el sentido de que los estudiantes ya no van a querer hacer las cosas por si solos, los docentes tendrán que cambiar sus estrategias” (Femenino, 4°).

Conclusiones y discusión

En el presente estudio se consiguió un acercamiento a las representaciones sociales que emergieron del alumnado de la Licenciatura en Pedagogía sobre el uso de ChatGPT, teniendo como contexto el periodo escolar enero – julio de 2023. Como producto de los hallazgos se enuncian las siguientes cinco representaciones, las cuales fueron organizadas con base en las tres dimensiones propuestas por Moscovici (1979):

Dimensión de información

1. ChatGPT como medio de consulta. Ésta es una representación dominante que emerge del alumnado al expresar sus saberes sobre el objeto de representación. ChatGPT es concebido como una alternativa para consultar información, una opción para aclarar dudas. Hubo quienes lo consideran un aliado en el ámbito de la investigación, empleándolo para buscar directamente respuestas a inquietudes, pedirle que sugiera referencias de bibliografía e incluso que les ayude a mejorar la redacción de sus textos.
2. ChatGPT como un generador de ideas. Si bien esta representación no fue dominante, el alumnado declara usar esta herramienta como un punto de partida, un apoyo que sirve como detonador de ideas para crear sus trabajos originales.

Dimensión de campo de representación

3. ChatGPT asociado con una herramienta tecnológica e innovadora. Dentro de las imágenes y significados que el alumnado manifestó a través de las redes semánticas naturales se desprende esta representación dominante sobre la ChatGPT. La asociación entre “inteligencia artificial”, “información”, “tecnología”, “información” e “innovación” fue contundente y clara en las aportaciones del alumnado.

Dimensión de actitud

4. Un posicionamiento neutral, pero con la apertura de incorporar ChatGPT. Ésta fue la representación dominante en esta dimensión. Los testimonios del alumnado dejan en claro que, si bien hay dudas y desconfianza en relación con la herramienta, está presente la apertura a la innovación de los procesos y a su incorporación en el ámbito educativo. El alumnado manifiesta una actitud de interés por conocer más sobre sus potencialidades para poder emplearla con eficiencia y responsabilidad.
5. Un sentimiento de temor. Si bien no fue una representación dominante, el alumnado expresa esta actitud ante el uso de ChatGPT en el ámbito educativo, vinculada con la

desconfianza en los usuarios hacia prácticas desleales que atenten contra la originalidad de los trabajos.

Los aspectos enunciados condensan información, imágenes y actitudes del alumnado hacia el objeto de representación, lo que en esencia fue el objetivo del presente estudio, llegar a un acercamiento a la forma de representar el objeto, en este caso ChatGPT. Como se señala en el apartado metodológico, una de las limitaciones del estudio fue centrarse en el contenido de las representaciones, por lo que en investigaciones futuras se pretende trabajar a profundidad en la estructura de las representaciones que, de acuerdo con Abric (2001), consiste en acudir nuevamente con los sujetos para hacer un análisis más fino desde sus producciones discursivas, partiendo de sus propias interpretaciones.

Con este estudio quedó de manifiesto una posición neutral del alumnado con respecto al uso de la herramienta ChatGPT en el ámbito educativo, pero a la vez la apertura a profundizar en su uso y poder aprovecharla con responsabilidad. Precisamente, la dimensión de actitud expresa la “orientación global en relación con el objeto” (Moscovici, 1979, p. 47), lo que implica tomar una posición favorable o desfavorable con respecto a él; sin embargo, el mismo Moscovici (1979) señala que es posible encontrar miradas intermedias o neutrales, tal y como sucedió en este estudio.

Los hallazgos evidencian tanto la relevancia como la controversia del tema desde la perspectiva del alumnado de la Licenciatura en Pedagogía. En este sentido, se abre un horizonte de posibilidades para que el profesorado continúe investigando y abordando esta temática en distintos espacios académicos. El recorrido de las instituciones de educación superior refleja la progresiva integración de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en los debates académicos y, más aún, en la toma de decisiones para su incorporación crítica en la vida universitaria. Destaca también el compromiso con la integridad académica, la formulación de declaratorias sobre el uso de la IAGen y su socialización con la comunidad universitaria. Además, se recomienda al profesorado adoptar estrategias de aprendizaje activo que complementen la producción escrita, como el debate, la entrevista, la evaluación por pares y la exposición de textos, entre otras.

Finalmente, es fundamental reconocer que el uso de herramientas de IAGen, como ChatGPT, seguirá en aumento. Por esta razón, resulta importante integrarlas de manera estratégica para fortalecer los procesos educativos. Esta acción requiere del desarrollo de enfoques pedagógicos innovadores que promuevan un uso crítico y ético de estas tecnologías en el aula.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Arellano, A. C. (2015). Redes semánticas naturales. Una técnica de investigación para el estudio de los significados. En A. E. Pérez (Coord.), *Técnicas para la investigación lingüística y otras disciplinas afines* (pp. 331-346). Universidad de Colima.
- Cuevas, Y., & Míreles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38(153), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57636>
- Figueroa, J. G., González, E. G., & Solís, V. M. (1981). Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(3), 447-458.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society*, 24, Artículo e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Guzmán, A. (2023). ChatGPT, el nuevo y asombroso chatbot de inteligencia artificial. *Revista Ciencia*, 74(3), 80-87. <https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/index.php/vol-74-numero-3/353-de-actualidad/1039-chatgpt-el-nuevo-y-asombroso-chatbot-de-inteligencia-artificial>
- Hernández-Nieto, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Universidad Los Andes.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6, 289-296. <https://doi.org/10.62452/8nww1k83>
- De Vito, E. L. (2023). Inteligencia artificial y ChatGPT. ¿Usted leería a un autor artificial? *Medicina*, 83, 329-332. <https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol83-23/n2/329.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Huemul.
- Piña, J. M., & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es
- UNESCO-IESALC (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior. Guía de inicio rápido*. Francia: UNESCO- IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- Universidad de Guadalajara. (2023). *Orientaciones y definiciones sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en los procesos académicos: Guía práctica*. Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual. https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/guia_ia_udg.pdf
- Universidad Internacional de La Rioja (2023). *Declaración UNIR para un uso ético de la Inteligencia Artificial en Educación Superior*. UNIR. <https://www.unir.net/actualidad/responsabilidad->

- social-corporativa/declaracion-unir-para-un-uso-etico-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-superior/
- Universidad Nacional Autónoma de México (2023). *Recomendaciones para el uso de Inteligencia Artificial Generativa en la docencia*. UNAM. <https://cuaed.unam.mx/descargas/recomendaciones-uso-iagen-docencia-unam-2023.pdf>
- Valdez, J. L. (2005). *Las redes semánticas naturales: usos y aplicaciones en psicología social*. UAEM.
- Zúñiga, O. (2024). El impacto de ChatGPT en la formación y producción académica: que no cunda el pánico. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1867>

REPRESENTACIÓN SOCIAL Y [RE]CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO QUE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA TIENEN DE LA INTERCULTURALIDAD EN TRES ESCUELAS SECUNDARIAS DE COLIMA, MÉXICO

Alan Emmanuel Pérez Barajas, Aideé C. Arellano
Ceballos y Manuel Ulises Sandoval Gutiérrez

Prolegómenos a la noción y concepción de interculturalidad

La interculturalidad, muchas veces entendida desde una perspectiva curricular y poco congruente con el *currículum real*¹, socioculturalmente hablando, representa un hito, y muchas veces, una temática en boga a la luz de las nuevas propuestas de innovación pedagógica. La Nueva Escuela Mexicana (en adelante NEM) no es la excepción, pero tampoco ancla su intención pedagógica y curricular en las verdaderas entrañas de lo que el término representa, es y resignifica en los discursos de los docentes, los directivos y el alumnado; especialmente en las escuelas secundarias del país. Así, el objetivo central de este capítulo es conocer y describir la Representación Social (RS) y [re]construcción del significado nuclear que poseen los y las estudiantes de secundaria en tres escuelas del Estado de Colima. El interés surge a partir de los segmentos discursivos y asociaciones

¹ Para efectos de este trabajo entendemos el currículum formal como el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y competencias establecidos en documentos oficiales, como planes y programas de estudio. Representa la intención educativa institucionalizada y lo que se espera que los docentes enseñen y los estudiantes aprendan, versus al currículum real o vivido; se refiere a la manera en que el currículum formal se lleva a cabo en la práctica. Es decir, cómo los docentes lo implementan en el aula y cómo lo experimentan los estudiantes. Está influido por factores como el contexto escolar, la interacción entre docentes y alumnos, los recursos disponibles, las estrategias didácticas y las necesidades individuales de los estudiantes (Cf. García, 2021).

semántico-interpretativas implicadas en las vivencias escolares que el estudiantado posee sobre la interculturalidad —entendiéndose ésta— como principio pedagógico y orientador de las prácticas escolares en el marco de la NEM.

Lo anterior, porque hasta donde sabemos y hemos revisado en la bibliografía específica, no existe un estudio que dé cuenta de cómo experimentan, en sus rutinas escolares, la *interculturalidad* los adolescentes de este nivel educativo. Entendemos este constructo no sólo como el conjunto de meras prácticas de bilingüismo o prácticas entre estudiantes retornados de Estados Unidos que, por motivos varios, conviven de manera temporal en salones con sus connacionales mexicanos monolingües, sino como la inclusión de elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros que según la UNESCO (2023) en la última década están presentes a partir de procesos de interacción cotidiana en las escuelas secundarias de países latinoamericanos.

En ese sentido, consideramos que la interculturalidad debería concebirse como la posibilidad de entender las ciencias, el mismo pensamiento crítico y los fenómenos sociales desde la forma de dar significado (individual y colectivo) y cosmovisión propios de cada lengua y cultura originaria (minorías lingüísticas) en doble sentido y en interacción con el español general de México (lengua mayoritaria). La NEM busca formar en el conocimiento profundo de la diversidad de las múltiples culturas existentes, así como generar relaciones con éstas, siempre basadas en la equidad y el diálogo mutuos. Así, nuestro *corpus* recoge información de tres centros educativos estratificados *per se*: técnico, general y nocturno.

Ahora bien, sobre la importancia e implicación de la reinterpretación, o bien llamada reconstrucción del significado que posee la interculturalidad por parte de los alumnos encuestados para este trabajo, es preciso señalar que la entendemos como “un proceso signico o de resignificación”, pero ¿qué es esto? sobre todo en términos de semántica interpretativa y léxica. Pues bien, se trata de un mecanismo lingüístico general inherente a todos los humanos :por lo que tiene una base neurocognitiva común:. como parte de sus capacidades neurolingüísticas inherentes.

Además de esta introducción, conforman el presente capítulo cinco apartados más. En el primero, titulado *Sobre los conceptos y referentes teóricos de interculturalidad*, compartimos un acercamiento a las categorías o constructos analíticos, a través de los cuales podemos vislumbrar la interculturalidad como un proceso de conceptualización móvil y no necesariamente estable u homogéneo, y que, más allá de la mera coexistencia

cultural, busca cambiar las relaciones de poder y fomentar un diálogo equitativo y respetuoso (Walsh, 2009; Dagnino, 2015). El término, como constructo, implica la deconstrucción de estereotipos culturales, el respeto a las identidades y el diálogo intercultural (Said, 1978; Hall, 1992; Bhabha, 1994). La tolerancia, la sensibilidad intercultural y la resolución pacífica de conflictos son esenciales para una convivencia armoniosa (Kymlicka, 1995; Chen & Starosta, 1998; Avruch, Black, & Scimecca, 1998). En el ámbito educativo, la interculturalidad promueve una pedagogía inclusiva que reconoce y valora la diversidad cultural, integrando la representación social y la [re]construcción del significado (Banks & Banks, 2009; Moscovici, 1981; Hall, 1997). Este enfoque es fundamental en la Nueva Educación Mexicana, que busca una convivencia pacífica y equitativa basada en la negociación crítica de las diferencias culturales y lingüísticas (UNESCO, 2023).

Después, en el *apartado metodológico*, mostramos la ruta metodológica que siguió este texto a partir de la selección de la muestra en tres centros educativos estudiados, el diseño y aplicación del instrumento, así como su proceso de sistematización y la propuesta analítica básica en *Excel*. En el tercer apartado, *Análisis y hallazgos sobre la interculturalidad y sus representaciones en estudiantes de secundaria*, compartimos el perfil sociodemográfico de los estudiantes colaboradores en este estudio (encuestados) y los resultados obtenidos en torno a las categorías objeto de estudio, a partir de tres dimensiones de las representaciones sociales indagadas: información, actitud y campo de representación. Los datos analizados arrojan luz en cada una de ellas desde distintos niveles de representación y reconstrucción del significado a razón de experiencias individuales, compartidas en contextos familiares, escolares y sociales, así como los correlatos entre las características y elementos representados a nivel léxico.

La cuarta parte la dedicamos a las *Reflexiones finales* donde podemos constatar una comprensión profunda de cómo los jóvenes estudiantes de tres escuelas secundarias valoran la interculturalidad y la resignifican, destacando, en la mayoría de sus aportaciones, la importancia de varios actores y factores en esta construcción: *los vectores primarios de información sobre representaciones sociales; las actitudes y valores que acompañan su representaciones de interculturalidad en ese trayecto formativo y escolar; y sus campos de representación*. En cuanto a los hallazgos en diálogo con nuestras categorías teórico-analíticas, podemos confirmar y establecer correlatos entre los ejercicios de representación a partir de la noción primaria de Moscovici (1981) y el modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural de Bennett (1993), que enfatizan la interacción y el diálogo para una comprensión intercultural

profunda. La prominencia del respeto y la diversidad cultural se alinea con los principios de equidad y justicia social de Banks & Banks (2009) y Kymlicka (1995). Finalmente, en el quinto y último apartado compartimos las referencias que orientaron el manuscrito que se tiene en manos.

Sobre los conceptos y referentes teóricos de interculturalidad

La interculturalidad es un concepto complejo y multifacético que ha sido objeto de numerosas interpretaciones y enfoques teóricos. Este marco teórico se centra en tres dimensiones clave: 1) la interculturalidad, 2) la representación social y 3) la [re]construcción del significado. Por lo que concierne a este estudio, dejamos de lado propuestas ya bien conocidas y descontextualizadas en México desde el siglo pasado, e incluso establecidas -podría decirse- de forma oficial, por medio de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe desde el año 2000 como parte del sistema y subsistema educativo mexicano donde se asocia estrechamente a la interculturalidad con la idea de bilingüismo en distintas facetas y modalidades de representación. Por otra parte, también se cuenta con amplia bibliografía en México y una enorme cantidad de estudios, trayectorias o estados del conocimiento de la interculturalidad, tales como los trabajos de Corona (2002), Olivé (2004), Bertely (2013), Dietz (2023), Schmelkes (2004, 2013), entre otros tantos de interés ejemplar y relación directa entre educación e interculturalidad o bien directamente sobre la tipología de educación intercultural y abordados desde muy diversas perspectivas. No obstante, y para no redundar, consideramos pertinente incorporar y dar cuenta de las siguientes conceptualizaciones por considerar algunos elementos de cruce con nuestro ejercicio analítico y la técnica representacional empleada en este trabajo.

Interculturalidad

Según autores como Walsh (2009), la interculturalidad no debe entenderse sólo como la coexistencia de diferentes culturas, sino como un proceso dinámico y crítico que busca la transformación de las relaciones de poder y la creación de nuevos espacios de diálogo y entendimiento. En esta línea, Dagnino (2015) destaca que la interculturalidad implica la equidad y el respeto mutuo, promoviendo un intercambio que va más allá de la mera tolerancia.

En una exhaustiva revisión de autores que han explorado la interculturalidad y sus componentes clave, se encuentran diez definiciones distintas. La primera aborda los estereotipos culturales, que son representaciones simplificadas y generalizadas de una

cultura o grupo de personas. Desde esta perspectiva, la interculturalidad busca desafiar y dismantelar estos estereotipos, fomentando una comprensión más profunda y precisa de las diferencias culturales (Said, 1978). La segunda acepción se centra en la identidad cultural, entendida como el conjunto de características, valores y creencias que definen a un grupo o individuo dentro de una determinada cultura. Aquí, la interculturalidad busca promover el respeto y la valoración de las diferentes identidades culturales sin imponer una sobre otra (Hall, 1992).

La tercera referencia explora el diálogo intercultural, que implica la comunicación y el intercambio de ideas entre personas de diferentes culturas. Desde este enfoque, la interculturalidad se presenta como una herramienta para fomentar el entendimiento mutuo, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de relaciones armoniosas (Bhabha, 1994). La cuarta fuente de información aborda la tolerancia cultural, que implica respetar y aceptar las diferencias culturales sin juzgar o discriminar a las personas en función de su origen. Desde esta perspectiva, la tolerancia se posiciona como un valor esencial en la interculturalidad para promover la convivencia pacífica y el reconocimiento de los derechos humanos (Kymlicka, 1995).

La quinta fuente consultada relaciona la interculturalidad con el impacto de la globalización en las culturas locales y su interacción con culturas dominantes. Desde este enfoque se analiza cómo los procesos globales influyen en las identidades culturales y cómo las culturas locales pueden resistir o adaptarse a la globalización (Appadurai, 1996). Otra fuente de información relevante es la sensibilidad intercultural, que se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las diferentes perspectivas culturales, así como de adaptarse a ellas de manera respetuosa. Lo anterior implica ser consciente de los propios prejuicios culturales y estar dispuesto a aprender de otras culturas, tanto en lo general como en procesos específicos (Chen & Starosta, 1998). La séptima referencia aborda la resolución de conflictos interculturales, lo cual supone encontrar soluciones pacíficas y constructivas para los desacuerdos y tensiones que puedan surgir entre diferentes culturas. Incluye el diálogo, la negociación y la búsqueda de un entendimiento mutuo (Avruch, Black, & Scimecca, 1998).

La octava obra consultada explica que la interculturalidad es la diversidad cultural y da cuenta de la existencia de múltiples culturas en un determinado contexto. El entorno es un elemento fundamental en el enfoque intercultural, ya que reconoce la existencia y la valoración de diferentes perspectivas y formas de vida (Kymlicka & Norman, 2000). En la novena fuente de información se habla de la ciudadanía intercultural, que se refiere

a la participación plena y equitativa de todas las personas, independientemente de su origen cultural, en la vida social, política y económica de una sociedad; se basa en el reconocimiento de la diversidad cultural y en la garantía de los derechos de todas las personas (Benhabib, 2002). Finalmente, en la décima referencia encontramos una conceptualización intercultural que busca promover el entendimiento y el respeto entre personas de diferentes culturas a través de la enseñanza y el aprendizaje. Esta idea se centra en la valoración de la diversidad cultural y en la preparación de individuos para vivir en sociedades multiculturalmente diversas (Banks & Banks, 2009).

Desde estas perspectivas, la educación intercultural emerge como una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo. Asimismo, ayuda a desarrollar competencias y actitudes para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa. Esta educación es para toda la población, ya que fomenta una convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones. Desde el escenario anterior, el enfoque intercultural en la *Nueva Educación Mexicana* (NEM) es una perspectiva que parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento en el mundo. Aboga por una convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad, solo alcanzable mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de las diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad. Durante este proceso, el enfoque intercultural defiende saberes, valores y normas de convivencia, enriquecidos con las aportaciones de quienes conforman una sociedad.

En este tenor, la UNESCO (2023) define la interculturalidad como la interacción igualitaria y respetuosa entre culturas, donde cada una enriquece a la otra en un proceso continuo. Este enfoque se refleja en las políticas educativas de la NEM, que buscan integrar la diversidad cultural y lingüística en el currículo escolar para fomentar una comprensión mutua y equitativa.

Representación social

La teoría de las representaciones sociales, desarrollada por Moscovici (1981), ofrece un marco conceptual útil para comprender cómo los estudiantes perciben y construyen la noción de interculturalidad. Según Jodelet (1989), son formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas que contribuyen a la construcción de una realidad común. En el contexto educativo, las representaciones sociales de la interculturalidad

pueden influir significativamente en las prácticas pedagógicas y en las interacciones entre estudiantes y profesores. Para Abrie (1994), estas representaciones son fundamentales para entender cómo los individuos y grupos interpretan y dan sentido a sus experiencias culturales y educativas.

Una de las formas para operacionalizar el análisis de las representaciones sociales es a través de estudiarlas como proceso. Al respecto, Moscovici (1979) sugiere examinar las representaciones sociales como manifestaciones socioculturales compuestas por tres dimensiones fundamentales: 1) *la información*, 2) *la actitud* y 3) *el campo de representación o imagen*. La dimensión informativa abarca el conocimiento que un grupo posee sobre un determinado fenómeno o suceso social. Este conocimiento puede diferir en términos de cantidad y calidad, siendo en algunos casos estereotipado, carente de evidencia concreta, trivial o incluso innovador. En este sentido, la información estructura los saberes colectivos sobre un objeto social, lo que impacta en la variedad de datos y explicaciones que los individuos elaboran en su vida cotidiana (Moscovici, 1979, citado en Cuevas, 2006).

Por un lado, la actitud representa la inclinación positiva o negativa hacia el objeto de la representación social y se considera el componente más visible en términos de conducta. Moscovici (1979) destaca que esta dimensión es la más analizada, debido a su influencia en la motivación y el comportamiento de las personas. De hecho, suele ser la primera en consolidarse dentro de las representaciones sociales, en especial en temas controversiales que generan división en las opiniones de los distintos grupos. Por otro lado, el campo de representación o imagen hace referencia a un modelo social que estructura y jerarquiza las opiniones dentro de un colectivo. Aunque esta organización puede diferir tanto entre distintos grupos como al interior de uno mismo, no implica necesariamente una estructura rígida (Moscovici, 1979).

Así, estas tres dimensiones (información, actitud y campo de representación o imagen) permiten comprender el contenido y significado de una representación social, facilitando su análisis desde una perspectiva dimensional. En este caso, nos permiten explicar la representación social del significado que los estudiantes de secundaria poseen sobre la interculturalidad.

[Re]construcción del significado

En términos de semántica interpretativa, la [re]construcción del significado es un proceso en el cual los individuos reinterpretan y resignifican conceptos a partir de sus experiencias y contextos socioculturales. Este proceso es crucial en la educación intercultural, donde

los estudiantes no solo aprenden sobre otras culturas, pues también integran y reinterpretan este conocimiento en sus propios marcos de referencia. Según Hall (1997), el significado no es fijo, sino que está en constante cambio y es negociado a través de prácticas discursivas. En el ámbito escolar, esta resignificación permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda y matizada de la interculturalidad, que va más allá de la simple transmisión de información cultural. En la práctica educativa, Freire (1970) argumenta que el diálogo es esencial para la construcción conjunta del conocimiento y la comprensión crítica de la realidad. Este enfoque dialógico es fundamental para la educación intercultural, ya que promueve un aprendizaje participativo y crítico que reconoce y valora las diversas perspectivas culturales.

En este contexto, desde una perspectiva de semántica interpretativa, la reconstrucción del significado en la educación básica se da mediante procesos de asociación cognitiva que vinculan el conocimiento previo de los estudiantes con nuevas experiencias interculturales. Sin lugar a duda, la reconstrucción del significado no es solo una cuestión de adquisición de términos o conceptos nuevos, sino un proceso dinámico donde los estudiantes reinterpretan la información a partir de su conocimiento del mundo y sus prácticas discursivas.

Entonces, si consideramos el conocimiento compartido y la resignificación del significado, debemos entender el primero como el conjunto de referencias culturales y lingüísticas comunes dentro de una comunidad discursiva (Clark, 1996); mientras que el segundo permite que los estudiantes construyan significados de manera colaborativa. Hall (1997) señala que el significado no es estático, sino que es continuamente negociado en las prácticas discursivas. En el aula, este proceso se observa y lo advertimos cuando los estudiantes intercambian ideas y experiencias, utilizando estrategias como la comparación, la inferencia y la categorización, asociadas de alguna u otra manera a la noción que (re)construyan de interculturalidad.

Integración de perspectivas

Al integrar las dimensiones interculturalidad, representación social y reconstrucción del significado, en la NEM se plantea la educación intercultural no solo como una política curricular, sino como un enfoque pedagógico integral que busca transformar las dinámicas escolares y promover una convivencia basada en la equidad y el respeto mutuo. La revisión de autores y teorías presentadas ofrece una base sólida para entender cómo se construye y resignifica la interculturalidad en las escuelas secundarias del Estado de Colima.

A partir de las experiencias y representaciones sociales de los estudiantes, este estudio busca contribuir a una comprensión más profunda de cómo la interculturalidad se vive y se reinterpreta en el contexto educativo mexicano. En un primer momento, esta comprensión es esencial para desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten una educación inclusiva y equitativa, capaz de responder a la diversidad cultural y lingüística de la sociedad. En un segundo momento, y con relación a la representación social, la interculturalidad no es solo una noción académica, sino una construcción social que se forma mediante prácticas discursivas, relatos familiares, medios de comunicación y experiencias directas con la diversidad cultural. Finalmente, la re-construcción del significado implica necesariamente considerar que el significado no es fijo, sino dinámico y negociado en las interacciones sociales; por lo tanto, en la educación intercultural, los estudiantes no solo aprenden conceptos nuevos, también los reconstruyen al integrarlos en sus marcos de referencia previos. Este proceso implica: 1) *Asociación con conocimientos previos*: ¿Cómo los estudiantes relacionan la interculturalidad con su vida cotidiana?; 2) *Construcción de nuevas categorías semánticas*: ¿Cómo modifican o amplían su definición de interculturalidad a través del diálogo y la reflexión crítica? y 3) *Procesos de deconstrucción y reconstrucción de significados en función de su experiencia escolar*.

Apartado metodológico

Este estudio se diseñó como una investigación descriptiva y exploratoria que busca entender y describir la representación social y la [re]construcción del significado de la interculturalidad entre estudiantes de secundaria en el Estado de Colima. Para la indagación se utilizó un enfoque mixto que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, integrando encuesta, redes semánticas naturales y técnicas proyectivas *ad hoc*.

Muestreo y participantes

El muestreo fue estratificado y se llevó a cabo en tres escuelas secundarias de Colima, seleccionadas para representar distintos contextos educativos: una escuela técnica (turno matutino), una escuela general (turno vespertino) y una escuela nocturna. Estos tipos de instituciones agrupan a la mayor parte de la población estudiantil que cursa la Fase 6 (Educación Secundaria) en las diversas modalidades de educación secundaria impartidas en el estado de Colima. Además, representan los tres turnos educativos –matutino, vespertino y nocturno–, lo que permitió recolectar datos de estudiantes con condiciones, características socioeconómicas, culturales y familiares distintas. Estas variables influyen

en sus experiencias de interacción, convivencia y aprendizaje intercultural. De este modo, el estudio proporciona una visión más completa del contexto actual en este nivel de educación básica. En total, se aplicaron 271 cuestionarios a estudiantes de tres instituciones, asegurando una distribución equitativa entre los distintos estratos del estudio.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario estructurado que incluye tres secciones: encuesta, redes semánticas naturales y técnica proyectiva (dibujo).

- Encuesta: esta sección del cuestionario se diseñó para recopilar datos sociodemográficos y opiniones sobre la interculturalidad. Se formularon preguntas cerradas y de opción múltiple para facilitar el análisis estadístico descriptivo.
- Redes semánticas naturales: se pidió a los estudiantes que escribieran palabras o frases que asociaran con el término “interculturalidad”. Esta técnica permite explorar las asociaciones semánticas y las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre el concepto.
- Técnica proyectiva (Dibujo): se solicitó a los estudiantes que hicieran un dibujo que representara lo que entendían por interculturalidad. Esta técnica proyectiva se utilizó para captar las percepciones y significados más profundos y subjetivos que los estudiantes asocian con la interculturalidad.

Procedimiento

- Aplicación del cuestionario: se llevó a cabo en las tres escuelas seleccionadas durante sesiones programadas. A los estudiantes se les explicó el propósito del estudio y se aseguró la confidencialidad de sus respuestas.
- Captura y normalización de datos: los datos recogidos se sistematizaron en una base de datos en *Excel*. La información fue capturada y normalizada para asegurar la coherencia y precisión de los datos.
- Análisis estadístico descriptivo: los datos cuantitativos se analizaron utilizando herramientas específicas de *Excel*. A partir del cálculo de las frecuencias y porcentajes se elaboraron gráficos para representar la distribución de las respuestas.

- Análisis de segmentos discursivos y asociaciones semántico-interpretativas: los datos cualitativos obtenidos de las redes semánticas y los dibujos se analizaron mediante técnicas de análisis semántico y de contenido; se identificaron patrones, temas recurrentes y asociaciones semánticas que revelan cómo los estudiantes conceptualizan la interculturalidad.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo en dos niveles. Mediante análisis cuantitativo, los datos de las encuestas se analizaron estadísticamente para identificar tendencias generales y diferencias significativas entre los estratos; se utilizaron frecuencias y porcentajes para describir la distribución de las respuestas. Para el análisis cualitativo, se utilizó un enfoque de análisis temático que permitió identificar segmentos discursivos y construir mapas semánticos para visualizar las asociaciones de los estudiantes con la interculturalidad. Los dibujos se interpretaron considerando los elementos visuales y simbólicos que los estudiantes emplearon para representar sus conceptos de interculturalidad.

Este enfoque metodológico permitió una comprensión holística y profunda de las representaciones sociales y la [re]construcción del significado de la interculturalidad entre los estudiantes de secundaria de Colima. Al combinar métodos cuantitativos y cualitativos se pudo captar tanto las tendencias generales como las percepciones más subjetivas y complejas de los estudiantes, proporcionando una visión integral de cómo se vive y entiende la interculturalidad en el contexto educativo mexicano. Cabe señalar que, para este capítulo, solo consideramos los datos de la encuesta y las redes semánticas naturales. Los resultados del análisis de los dibujos se han dejado para un segundo trabajo.

Análisis y hallazgos sobre la interculturalidad y sus representaciones en estudiantes de secundaria

En este apartado presentamos los hallazgos del estudio estructurados en dos ejes principales: el perfil de los estudiantes de secundaria y la representación social de la interculturalidad. El primer eje proporciona un panorama detallado de las características sociodemográficas de los participantes en la investigación, ofreciendo un contexto fundamental para la interpretación de los datos. El segundo eje se centra en la representación social de la interculturalidad, desglosada en tres dimensiones clave: información, actitud y objeto de representación. Estas dimensiones permiten un análisis profundo de cómo los estudiantes comprenden, perciben y se relacionan con la interculturalidad en su entorno escolar.

Perfil de los estudiantes de secundaria

Para contextualizar el perfil de los estudiantes de secundaria que participaron en este estudio, se han integrado datos de fuentes oficiales como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) y otros estudios relevantes. Esta información proporciona una visión más completa del entorno educativo y sociodemográfico en el que se encuentran estos jóvenes.

Edad y género

De los 271 estudiantes encuestados, el 39% tiene 13 años, el 32% tiene 14 años y el 24%, 15 años (ver gráfica 1). Este rango de edades es representativo de los estudiantes de secundaria en México, que típicamente abarcan de los 12 a los 15 años, conforme al ciclo educativo establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020). En términos de género, la muestra está equitativamente distribuida, 50% hombres y 50% mujeres (ver gráfica 2). Según datos del INEGI (2020), esta distribución es consistente con la proporción general de estudiantes en este nivel educativo en el país, donde se observa una participación casi igualitaria de ambos géneros.

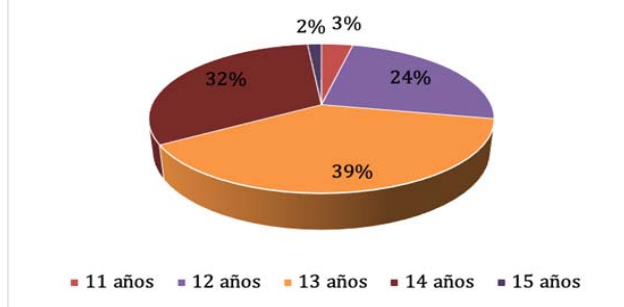
Nivel educativo

Respecto al grado escolar, el 35% de los estudiantes se encuentra en tercero de secundaria, el 34% en segundo y el 20% en primero (ver gráfica 3). Esta distribución refleja una ligera variación respecto a la matriculación anual reportada por la SEP (2020), donde la transición entre grados puede estar influenciada por factores como la deserción escolar y la repetición de grado.

Contexto socioeconómico y escolar

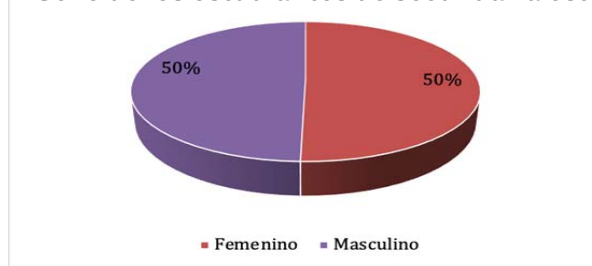
Para proporcionar un contexto adicional, es relevante mencionar que, según el INEGI (2020), el 40% de los hogares en Colima se encuentran en un nivel socioeconómico medio, mientras que el 30% se ubican en niveles bajos, y el 30% restante en niveles altos. Este contexto socioeconómico puede influir en las experiencias educativas y la percepción de la interculturalidad entre los estudiantes. En términos de infraestructura escolar, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) ha señalado que las escuelas secundarias en México enfrentan retos significativos, tales como la falta de recursos didácticos adecuados y la necesidad de capacitación continua para los docentes. Estas condiciones pueden impactar la calidad educativa y, por ende, las representaciones sociales de conceptos complejos como la interculturalidad.

Gráfica 1. Edad de los estudiantes de secundaria estudiados



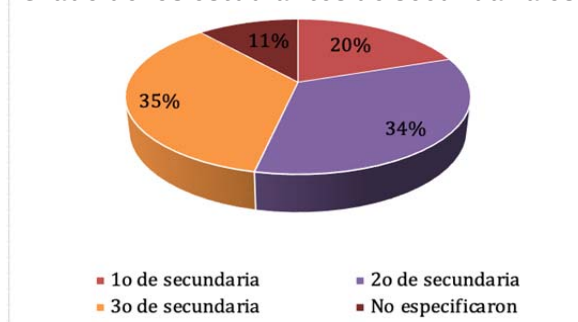
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Sexo de los estudiantes de secundaria estudiados



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 3. Grado de los estudiantes de secundaria estudiados



Fuente: elaboración propia.

Representación social de la interculturalidad

En esta sección se presentan los resultados relacionados con la representación social de la interculturalidad entre los estudiantes de secundaria. Este análisis se desglosa en tres dimensiones clave: información, actitud y objeto de representación. Estas dimensiones permiten explorar cómo los estudiantes entienden, perciben y se relacionan con la interculturalidad en su contexto educativo. Una de las preguntas fundamentales que se planteó a los participantes fue si sabían qué es la interculturalidad.

Los resultados revelaron que el 48% de ellos afirmaron conocer el término, mientras que el 52% indicó que no lo conocían (ver gráfica 4). Este hallazgo destaca la importancia de analizar en profundidad las percepciones y conocimientos de los estudiantes para entender mejor cómo se construyen y se comunican las nociones de interculturalidad en las escuelas secundarias.



Dimensión de información

La dimensión de información se centra en identificar las fuentes a través de las cuales los estudiantes han recibido conocimientos sobre la interculturalidad. Esta dimensión es crucial, ya que las fuentes de información influyen significativamente en cómo se forman y estructuran las representaciones sociales (Moscovici, 1981).

Cuando se planteó la pregunta quién les ha hablado de interculturalidad, los resultados mostraron que 128 estudiantes mencionaron a los profesores como la principal fuente de información (ver gráfica 5). Este hallazgo resalta el papel central de los docentes en la transmisión de conceptos culturales y educativos, alineándose con estudios previos

que destacan la influencia de los educadores en la formación de representaciones sociales en el ámbito escolar (Freire, 1970).

Además, 71 estudiantes indicaron que obtuvieron información sobre interculturalidad a través de las redes sociales. Esta respuesta refleja la creciente importancia de las plataformas digitales como espacios de aprendizaje informal y su impacto en la formación de opiniones y conocimientos entre los jóvenes. Según Hall (1997), los medios digitales y las redes sociales son poderosos agentes de socialización que contribuyen a la construcción de identidades y percepciones culturales. Por último, 67 estudiantes mencionaron a los medios de comunicación tradicionales como su fuente de información. Este dato subraya la persistencia de los medios tradicionales como actores relevantes en la difusión de conceptos y valores culturales, aunque su influencia parece ser menor en comparación con la de los profesores y las redes sociales.

Estos resultados sugieren que, aunque los profesores siguen siendo la fuente principal de información sobre interculturalidad, los medios digitales y tradicionales también juegan un papel significativo en la difusión de este concepto. Esta combinación de fuentes de información contribuye a una representación social diversa y multifacética de la interculturalidad entre los estudiantes de secundaria, tal como se puede apreciar en la siguiente gráfica.

Gráfica 5. ¿Quién les ha hablado de interculturalidad a los estudiantes?



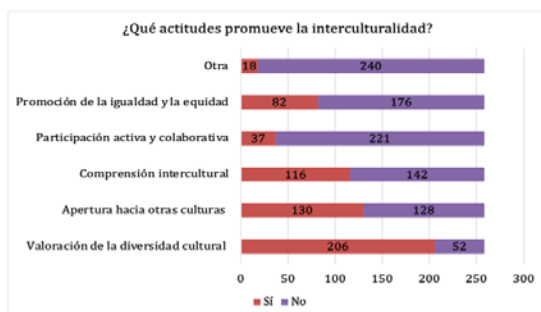
Fuente: elaboración propia.

Dimensión de actitud

La dimensión de actitud aborda las percepciones y disposiciones emocionales de los estudiantes hacia la interculturalidad, explorando las actitudes y valores que consideran promovidos por este concepto. Esta dimensión es esencial para comprender cómo los estudiantes internalizan y reflejan los principios de la interculturalidad en sus comportamientos y relaciones (Allport, 1954; Tajfel, 1981).

— Actitudes promovidas por la interculturalidad. Al preguntarles qué actitudes promueve la interculturalidad, los estudiantes destacaron la valoración de la diversidad cultural, con 206 menciones (ver gráfica 6). Este hallazgo es significativo, ya que la valoración de la diversidad cultural es un principio fundamental de la interculturalidad que busca reconocer y apreciar las diferencias culturales como una fuente de enriquecimiento mutuo (UNESCO, 2005). La apertura hacia otras culturas fue mencionada por 130 estudiantes (ver gráfica 6), subrayando la disposición de los jóvenes a interactuar y aprender de diferentes contextos culturales. Esta actitud de apertura es crucial para la construcción de una sociedad más inclusiva y tolerante, donde el intercambio cultural se convierte en una práctica habitual y enriquecedora (García Canclini, 1990). La comprensión intercultural fue identificada por 118 estudiantes (ver gráfica 6). Esta actitud refleja el esfuerzo por entender las perspectivas y experiencias de personas de otras culturas, lo cual es fundamental para la resolución pacífica de conflictos y la convivencia armoniosa en sociedades cada vez más multiculturales (Bennett, 1993).

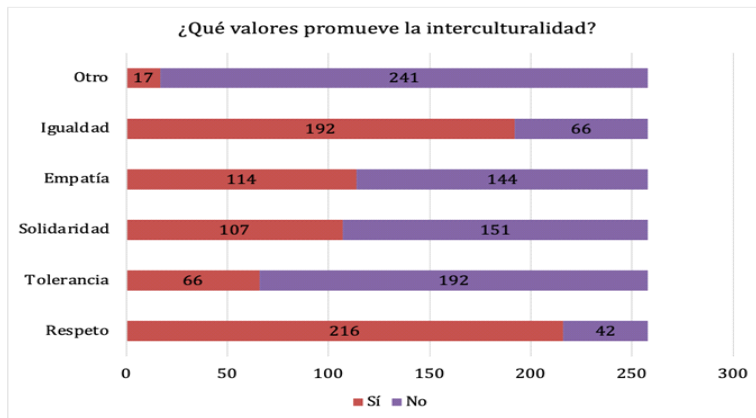
Gráfica 6. Actitudes promovidas por la interculturalidad



Fuente: elaboración propia.

- Valores promovidos por la interculturalidad. En cuanto a los valores promovidos por la interculturalidad, 216 estudiantes señalaron el respeto (ver gráfica 7) como el valor más destacado. El respeto es una base esencial para cualquier interacción intercultural, permitiendo reconocer la dignidad y los derechos de todas las personas independientemente de su origen cultural (Banks & Banks, 2009). La igualdad (ver gráfica 7) fue mencionada por 192 estudiantes, destacando la importancia de tratar a todas las personas de manera equitativa y justa. Este valor es fundamental en la interculturalidad, ya que promueve la eliminación de prejuicios y la construcción de relaciones basadas en la equidad (Kymlicka, 1995).

Gráfica 7. Valores promovidos por la interculturalidad



Fuente: elaboración propia.

La empatía (ver gráfica 7), identificada por 114 estudiantes, es crucial para la interculturalidad porque permite a los individuos ponerse en el lugar del otro y entender sus sentimientos y perspectivas. La empatía facilita la construcción de puentes entre diferentes culturas y la creación de vínculos más profundos y significativos (Bennett, 1993). La solidaridad (ver gráfica 7) fue mencionada por 107 estudiantes. Este valor fomenta la unidad y el apoyo mutuo entre individuos y comunidades, promoviendo acciones colectivas para enfrentar desafíos comunes y construir una sociedad más justa y cohesiva (Freire, 1970).

Estos resultados indican que los estudiantes perciben la interculturalidad no solo como un concepto teórico, sino como un conjunto de actitudes y valores que pueden aplicarse en su vida cotidiana para promover una convivencia más armoniosa y equitativa.

Dimensión de campo de representación

La dimensión de campo de representación se centra en los significados y conceptos clave que los estudiantes asocian con la interculturalidad, explorados a través de las redes semánticas naturales. Esta técnica permite identificar los elementos más sobresalientes y significativos en la representación social de un concepto, reflejando cómo se estructuran cognitivamente en los individuos (Abrieu, 1994; Vergès, 1992).

Al analizar las redes semánticas naturales se identificaron los dos significados con mayor valor semántico y los porcentajes más altos asociados a la interculturalidad: el respeto, con 53%, y culturas, con 48.7% (ver cuadro 1). Estos resultados destacan elementos centrales en la representación social de la interculturalidad entre los estudiantes.

- Respeto. El concepto más fuerte y central en su representación de la interculturalidad es el respeto, señalado por el 53% de los estudiantes. Este hallazgo es consistente con teorías que consideran este elemento como un pilar fundamental en las interacciones interculturales. Según Bennett (1993), el respeto es crucial para la interculturalidad, ya que implica reconocer y valorar la dignidad y los derechos de los demás, independientemente de sus diferencias culturales. Este valor es fundamental para establecer relaciones equitativas y armoniosas, facilitando la convivencia y el aprendizaje mutuo en contextos multiculturales (Banks & Banks, 2009).
- Culturas. El término culturas, identificado por el 48.7% de los estudiantes, también ocupa una posición central en su representación de la interculturalidad. La referencia a culturas sugiere la comprensión de la interculturalidad como un reconocimiento y apreciación de la diversidad cultural. Esta percepción está alineada con enfoques teóricos que destacan la interculturalidad como un proceso de interacción y diálogo entre diversas culturas, promoviendo un enriquecimiento mutuo y una mayor comprensión de la humanidad en su pluralidad (Hall, 1997; García-Canclini, 1990).

Estos resultados indican que los estudiantes conceptualizan la interculturalidad principalmente en términos de respeto y diversidad cultural. Esta representación sugiere

Cuadro 1. Dimensión de campo de representación de interculturalidad

Conjunto SAM, la INTERCULTURALIDAD ES:

	Palabra definidora	Valor semántico	Frecuencia	Porcentaje	Valor FMG	Valor G
1	Respeto	1254	146	53.8%	100%	0.00%
2	Culturas	1159	132	48.7%	92.4	7.6
3	Amor	583	68	25.0%	46.5	53.6
4	Unidad	574	74	27.3%	45.8	54.2
5	Solidaridad	417	55	29.2%	33.3	66.7
6	Diversidad	342	40	14.7%	27.3	72.7
7	Lenguas	248	31	11.4%	19.8	80.2
8	Países	216	29	10.7%	17.2	82.8
9	Tradiciones	171	21	7.7%	13.6	86.4
10	Comida	141	19	7.0%	11.2	88.8
						J=154

Fuente: elaboración propia.

una internalización de valores clave que son esenciales para la promoción de prácticas interculturales efectivas. La prominencia del respeto y las culturas en las redes semánticas naturales de los estudiantes subraya la importancia de fomentar estos conceptos en el ámbito educativo para fortalecer las competencias interculturales y preparar a los jóvenes para vivir en sociedades cada vez más diversas y globalizadas.

Conclusiones

Este capítulo ha explorado la representación social de la interculturalidad entre los estudiantes de tres distintas escuelas secundarias en el Estado de Colima, utilizando un enfoque que abarca las dimensiones de información, actitud y campo de representación. Los hallazgos proporcionan una visión comprensiva de cómo los jóvenes comprenden y valoran la interculturalidad, destacando la importancia de varios actores y factores en la construcción de estas representaciones. Vale aclarar que, sin menoscabo de lo que pudiese ser, en un primer momento, coaparecen una serie de resultados “universalistas”, p.ej. la aparente y simplista identificación y asociación de los estudiantes participantes con el respeto, la igualdad, la empatía y la solidaridad como valores esenciales. Más que con el propio terreno de la diversidad, nuestro trabajo no pretende ceñirse, de ninguna manera, a los típicos modelos de estudios reproductores de interculturalidad en abstracto, sino más bien dar cuenta de los hallazgos que compartimos a continuación y que giran en torno a los siguientes elementos:

- Fuentes de información. Los resultados muestran que los profesores son la principal fuente de información sobre la interculturalidad para los estudiantes, seguidos de las redes sociales y los medios de comunicación. Este hallazgo subraya el papel crucial de los educadores en la difusión de conceptos interculturales y la formación de representaciones sociales (Freire, 1970; Banks, 2009). Sin embargo, también refleja la creciente influencia de los medios digitales en la formación de opiniones y conocimientos entre los jóvenes (Hall, 1997).
- Actitudes y valores. Los estudiantes identificaron la valoración de la diversidad cultural, la apertura hacia otras culturas y la comprensión intercultural como las principales actitudes promovidas por la interculturalidad. Asimismo, señalaron el respeto, la igualdad, la empatía y la solidaridad como los valores más importantes. Estos resultados son consistentes con los principios teóricos que destacan la importancia de estas actitudes y valores para la convivencia y el entendimiento mutuo en contextos multiculturales (Bennett, 1993; Kymlicka, 1995).
- Campo de representación. En el análisis de las redes semánticas naturales, los conceptos de respeto y culturas emergieron como los más significativos. Este resultado sugiere que los estudiantes comprenden la interculturalidad principalmente en términos de respeto y diversidad cultural, lo cual es fundamental para fomentar prácticas interculturales efectivas y preparar a los jóvenes para vivir en sociedades diversas y globalizadas (Abrić, 1994; García-Canclini, 1990).

En este capítulo hemos proporcionado una visión detallada de la representación social de la interculturalidad y su resignificación entre los estudiantes de tres escuelas secundarias en el Estado de Colima, integrando las dimensiones de información, actitud y campo de representación. Precisamente encontramos que los profesores son la principal fuente de información sobre interculturalidad y su significado asociado léxicamente en las aportaciones de los estudiantes, subrayando su papel crucial en la difusión de estos conceptos, aunque también se observa la creciente influencia de los medios digitales a los que hacen referencia en las preguntas abiertas. Los estudiantes valoran la diversidad cultural, la apertura a otras culturas y la comprensión intercultural, identificando *el respeto, la igualdad, la empatía y la solidaridad* como valores esenciales.

En el análisis de las redes semánticas, en el que se basó este ejercicio investigativo, predominan los conceptos de *respeto y culturas*, indicando que los jóvenes comprenden la

interculturalidad en términos de *respeto* y *diversidad cultural*. Estos resultados son tanto pertinentes como estrechamente relacionados con el cobijo que dan los referentes teórico-conceptuales ofrecidos sobre la representación social y desarrollo de sensibilidad intercultural; asimismo, sugieren la necesidad de estrategias educativas que promuevan estas actitudes y valores para preparar a los estudiantes a vivir en sociedades diversas y globalizadas; y, por supuesto, la apertura a nuevas rutas y estrategias de estudio con otros actores o agentes educativos como profesores, directivos y supervisores escolares del nivel en cuestión.

Referencias

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.
- Avruch, K., Black, P. W., & Scimecca, J. A. (1998). *Conflict Resolution: Cross-Cultural Perspectives*. Praeger.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons.
- Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton University Press.
- Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Intercultural Press.
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e interculturalidad”. En M. Bertely, G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 41-79). Consejo Mexicano de Investigación Educativa/ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Allyn & Bacon.
- Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge University Press
- Corona, S. (2002). *La educación indígena en México: una mirada desde la interculturalidad*. Universidad de Guadalajara.
- Cuevas, A. (2006). Dinámicas de interface entre diversos actores sociales: Reubicación de una población campesina por un posible riesgo volcánico [Tesis de Doctorado]. El Colegio de Michoacán, A.C.
- Dagnino, E. (2015). *Interculturalidad y Educación: Construyendo puentes para la convivencia*. Paidós.
- Dietz, G. (2023). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: 30 años de estados de conocimiento del COMIE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99).

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- García-Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas: Estrategias para Entrar y Salir de la Modernidad*. Grijalbo.
- García, V. E. (2021). *Coherencia entre el currículum formal y currículum real del curso Psicología en la carrera Médico y Cirujano*. Revista Guatemalteca de Educación Superior, 4(1), 1–11.
- Hall, S. (1992). Cultural Identity and Diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference* (pp. 222–237). Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Recuperado de www.inegi.org.mx
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2020. Recuperado de www.inegi.org.mx
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). Informe sobre el estado de la educación en México 2019. Recuperado de www.inee.edu.mx
- Jodelet, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. Presses Universitaires de France.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford University Press.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (2000). *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford University Press.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1981). On Social Representations. In J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding* (pp. 181–209). Academic Press.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalidad y diversidad cultural: una propuesta de reflexión filosófica*. UNAM.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, (23), 26–34.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 1–12.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). Estadísticas educativas. Recuperado de www.sep.gob.mx
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). Informe de Labores 2020. Recuperado de www.sep.gob.mx
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Educación Intercultural: Principios y Prácticas*. UNESCO.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 203–209.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) Coloniales de Nuestra Época*. Falta editorial.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL MOVIMIENTO FEMINISTA EN ADOLESCENTES DE UN MUNICIPIO DE COLIMA

Adriana Isabel Andrade Sánchez

El feminismo se ha constituido en una crítica deconstructiva del humanismo patriarcal y ha permitido develar esa deuda del humanismo con las mujeres y, desde luego, con una humanidad compleja e incluyente de todos los seres humanos.

Marcela Lagarde (2002, p. 220)

Introducción

Las marchas feministas tienen antecedentes en la movilización del grupo Mujeres en Acción Solidaria del 10 de mayo de 1972 en la Ciudad de México (Valdés, Golubov y Díaz, 2008). En años recientes se ha observado un incremento en la participación de mujeres jóvenes, tanto en espacios públicos como en redes sociales, con demandas centradas en la erradicación de la violencia de género. La lucha contra los feminicidios y otras formas de violencia como el acoso, la violación, la trata de personas y la discriminación han sido los ejes centrales de estas movilizaciones (Álvarez, 2020). Sin embargo, persisten percepciones negativas sobre el movimiento feminista, muchas de ellas basadas en estereotipos de género. La desinformación ha generado la idea errónea de que el feminismo es un movimiento anti-hombres, lo que desvirtúa sus objetivos reales de igualdad y justicia. Además, algunas narrativas mediáticas han contribuido a distorsionar la imagen del feminismo, asociándolo con violencia y desorden social.

La movilización de las mujeres ha ido creciendo sin un liderazgo específico y unificado, con demandas centradas en la violencia por razones de género, en la búsqueda de justicia, igualdad y derechos humanos. Además, a pesar de estar relacionadas con estos conceptos, existen percepciones negativas al movimiento feminista. Los estereotipos de género perpetuados en la sociedad hacen pensar a algunos cuantos que el movimiento es anti-hombres y lo que busca es la supremacía femenina en lugar de la igualdad. Esta

desinformación lleva a que las movilizaciones y las mujeres sean señaladas como irrelevantes o exageradas en sus demandas.

La resistencia al cambio de una parte de la población viene desde la inercia, el apego a lo tradicional y la dificultad de adaptación de las estructuras de poder, atrayendo reacciones adversas a lo que busca el movimiento, incomodidad y desaprobación hacia las manifestaciones públicas. Incluso, en algunos casos, se ha dado la manipulación mediática, distorsionando el propósito y la conducta de las marchas feministas, mostrándolas como negativas y violentas. Si bien las percepciones negativas no reflejan la realidad del movimiento feminista ni la diversidad de sus participantes ni sus objetivos, cada marcha tiene sus propios contextos y la percepción puede variar considerablemente según las experiencias, historias, educación y valores que tengan las personas.

En la búsqueda de la comprensión de la formación del pensamiento social caracterizando las influencias entre el individuo y los grupos sociales, Moscovici (1978) desarrolla la Teoría de las Representaciones Social (TRS), al considerar que la visión del humano y el mundo se apoya en la interacción y la comunicación dentro de los grupos sociales. “Las representaciones sociales según la filosofía significa la reproducción de una percepción retenida en la memoria o el colectivo del pensamiento” (Minayo, Deslandes y Gomes, 2011, p. 89). El concepto surge del término “representación colectiva” de Émile Durkheim (1858-1917 como se citó en Minayo, Deslandes y Gomes, 2011), considerando que las representaciones no podían reducirse a representaciones individuales.

Para una gran cantidad de acciones, entre ellas la forma en cómo construimos las ideas, el contexto importa. La realidad está predeterminada por las convenciones sociales que definen los límites y vinculan cada parte a un todo, y categorizan de manera diferente los objetos, las personas o los eventos, formando una red que compone el lenguaje y el pensamiento (Moscovici, 2009). Este conocimiento se nutre constantemente de las experiencias cotidianas y de la reapropiación de significados históricamente consolidados, tienen plasticidad, no son estáticos (Manrique, 2022).

De acuerdo con la TRS de Moscovici (1978), el concepto de anclaje permite entender cómo los individuos incorporan nuevos significados a partir de marcos de referencia preexistentes. En los agentes socializadores, religión, escuela, medios de comunicación masiva y familia, se anclan las percepciones de cualquier tema, incluido el feminismo. Sus representaciones sociales están condicionadas por su espacio comunitario donde los roles de género y tradiciones aún son predominantes. Esta influencia se refleja en la forma en que conceptualizan el feminismo y las marchas feministas.

Desde un análisis antropológico de la cultura, es importante reconocer que todas las culturas elaboran cosmovisiones sobre los géneros, y en ese sentido, cada sociedad, cada pueblo, cada grupo y todas las personas tienen una particular concepción de género basada en la de su propia cultura. (Lagarde, 1996, p. 13)

Cuando se habla de género, de acuerdo con Lagarde (1996), nos referimos a una relación abstracta producto de la evolución histórica de lo que sucede con las mujeres comunes. El objetivo de este texto es analizar cómo las condiciones económicas, sociales y culturales del municipio de Armería, Colima, influyen en las representaciones sociales del feminismo entre las adolescencias. A través del concepto de anclaje de Moscovici se busca explicar cómo las percepciones sobre el feminismo y las marchas feministas se construyen a partir de valores, discursos y experiencias del entorno social y familiar. En el estudio se utilizaron dos herramientas metodológicas, el APGAR familiar de Smilkstein (1978) y la técnica de Redes Semánticas Naturales (RSN).

EL APGAR familiar es un cuestionario de cinco preguntas que busca evidenciar el estado funcional de la familia a través de la percepción de quien responde, mediante cinco dimensiones: adaptación, cooperación, crecimiento, afecto y resolución. El APGAR es una herramienta útil para conocer la situación familiar y su posible papel en el origen de conflictos y en su solución (Bellón, Delgado, Luna y Lardelli, 1996). Los ítems se miden en una escala de cinco puntos y los resultados se categorizaron en tres niveles: funcionalidad normal, disfuncionalidad leve y disfuncionalidad grave.

Por otro lado, la técnica de RSN fue empleada para identificar las representaciones sociales de las adolescencias sobre el feminismo y las marchas feministas. Esta técnica consiste en solicitar a las personas participantes que escriban palabras o conceptos asociados a un término clave, en este caso “feminismo” y “marchas feministas”. Posteriormente, se analizaron las palabras con mayor frecuencia y su jerarquización, permitiendo detectar núcleos de significado y la estructura de sus representaciones sociales. Cabe señalar que no se realizó un análisis del discurso, sino un análisis de contenido basado en la frecuencia y orden de aparición de los términos.

Condiciones económicas y contexto sociofamiliar

En el estudio participaron 98 estudiantes de una secundaria pública del municipio de Armería en el estado de Colima, 57% mujeres y 43% hombres, con un promedio de edad de 13.5 años (± 1.3). Armería se localiza a 55km de Colima capital y de acuerdo

con el INEGI (2021), el municipio cuenta con 27,626 habitantes y el 10% de la población (6% de las viviendas) vive en condiciones de hacinamiento. En concordancia con estas cifras, las personas participantes señalan que en casa viven en promedio 5 personas, incluso en algunos casos habitan hasta 10 personas.

El 88% de los jóvenes señalaron vivir con su mamá, 62% con su papá, 7% con su padrastro, 69% con hermanos(as), 20% con abuelas(os), 3% con tías, 7% con tíos y 6% con primos(as). Desde la perspectiva de las y los encuestados, los resultados del APGAR señalan que el 54% perciben su hogar con una función normal, 30% detectan la presencia de una disfunción leve y el 16% indican presencia de disfuncionalidad grave. La falta de figuras paternas o la presencia de hogares con dinámicas familiares desafiantes pueden influir en la forma en que las y los adolescentes interpretan el feminismo, ya sea como una respuesta a la desigualdad vivida o como una amenaza a la estabilidad de roles tradicionales.

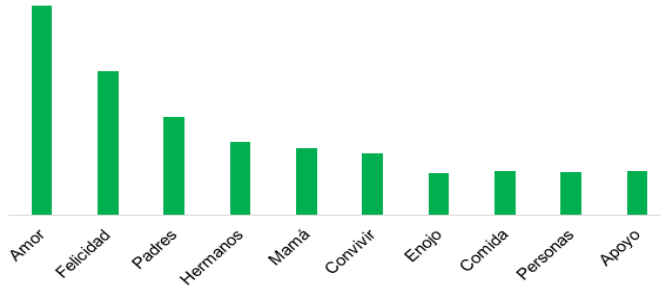
La página oficial del municipio señala que las actividades económicas que más se practican son agricultura y ganadería; y aunque existen algunas instalaciones agroindustriales de producción e industrialización de coco rallado, fibra de coco y empacadora de limón, hasta el momento no existe industria consolidada que contribuya con el desarrollo del municipio. La precariedad laboral es evidente en la estructura ocupacional de las familias: el 55% de las madres son amas de casa, 16% trabajan en el campo (coco, limón y papayo) y solo el 16% tienen empleo en el sector comercial. En el caso de los padres, el 29% trabajan en la agricultura (coco, limón y papayo), 12% en la construcción (a modo de albañiles) y un pequeño porcentaje trabajan en el transporte o en la industria (8.5% trabajan en alguna empresa y el 7.3% son conductores de tráiler). Estas condiciones económicas determinan las dinámicas familiares y, por ende, influyen en las representaciones sociales construidas por las y los adolescentes.

Representaciones sociales de la familia y el entorno cultural

A través del cuestionario APGAR, el 46% de las y los adolescentes reportaron algún tipo de disfuncionalidad en sus hogares, lo que puede influir en sus percepciones sobre la familia y la sociedad. Si embargo, el núcleo hegemónico de las representaciones de la familia entre adolescentes está compuesto por palabras como *amor*, *felicidad* y *padres*. Las y los adolescentes asocian *amor* con el vínculo emocional entre los miembros de su familia, considerando tanto a su madre, padre, hermanas(os) como a otros familiares cercanos, primas(os), tías(os), abuelas(os), entre otros. Este grupo de personas se podría

considerar como la conexión emocional que brinda apoyo, afecto y seguridad emocional (ver figura 1).

Figura 1. Principales conceptos relacionados con la familia



Fuente: elaboración propia.

Entre las justificaciones que dieron para seleccionar el *amor* como palabra relacionada con la familia están:

- Amor, porque todos nos apoyamos.
- Porque siento que hay mucho amor.

De igual forma, en el sentido positivo, las y los adolescentes relacionan un ambiente de felicidad y armonía con su familia. El contexto refiere momentos agradables compartidos, implicando sentimientos de satisfacción y gozo con la dinámica familiar. Entre las afirmaciones otorgadas se encuentra:

- Felicidad, porque se reúnen contentos.
- Felicidad, salimos y nos entretenemos y jugamos.

Mamá y papá son considerados como las figuras que aportan soporte emocional y modelos a seguir o de protección y provisión de recursos para el bienestar familiar, su núcleo hegemónico fue justificado como:

- Papás, porque ellos me dieron la vida.
- Padres, porque son los que me cuidan.

La mayoría de las palabras representadas en las RSN son positivas, mismas que podrían relacionarse con la normofuncionalidad de las familias encontrada en las respuestas otorgadas al APGAR. Sin embargo, el término número 7 refiere algunas problemáticas que detectan las y los adolescentes. Las y los participantes que señalaron *enojo* como palabra relacionada con la familia, indican las siguientes explicaciones:

- Porque peleamos mucho.
- Porque a veces me enoja, aunque reímos mucho.
- Porque hay discusiones y regaños.
- Porque a veces se gritan.

De tal forma que las adolescencias relacionan la palabra *enojo* con la familia por conflictos o tensiones familiares, resultado de desacuerdos, malentendidos o diferencias de opinión, frustraciones, decepciones o situaciones estresantes. También puede estar relacionado con distanciamientos familiares, dificultades para la comunicación o incluso por la falta de habilidad que puedan tener las y los adolescentes para gestionar sus emociones con respecto a su familia.

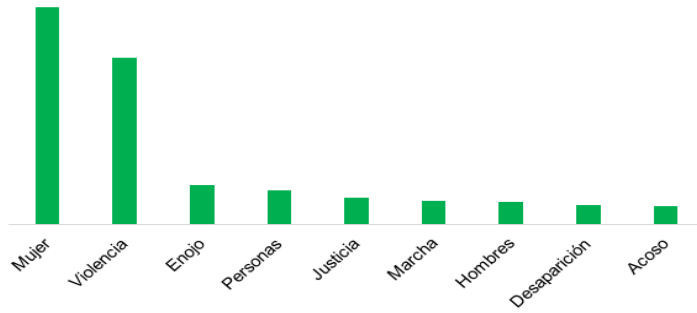
El feminismo a través del anclaje al contexto

Las representaciones sociales del feminismo, tanto en infancias como en adolescentes y personas adultas, no surgen de la nada, no son una creación desde el vacío; se construyen a partir de experiencias individuales, interacciones sociales, redes sociales, discursos de medios de comunicación masiva, música y películas, es decir, de todas las interacciones y discursos de su entorno. En este sentido, el contexto económico y cultural de Armería influye directamente en la manera en que las y los adolescentes perciben el feminismo y las marchas feministas. Al preguntar sobre lo que para ellas o ellos significa el feminismo, el núcleo hegemónico se identifica claramente con dos palabras, *mujer* y *violencia* (ver figura 2).

- Porque son mujeres que [se] quejan por sus derechos.
- Son mujeres que se esfuerzan.
- Mujer porque es femenino.
- Maltrato [violencia] porque no valoran a una mujer.
- Porque es una injusticia por la violencia y el acoso.

En las respuestas se alcanza a percibir que para la mayoría de las y los adolescentes, *mujer* y *violencia* son palabras que incluyen la conciencia sobre las desigualdades de género, la importancia de los derechos de las mujeres y la lucha contra la violencia de género. Si bien no lo saben explicar de forma clara, logran señalar al movimiento feminista como una acción que busca erradicar la violencia.

Figura 2. Principales conceptos relacionados con el feminismo



Fuente: elaboración propia.

El concepto *enojo* estaba escrito en el sentido positivo y en el negativo. Algunas de las justificaciones que dan al término son de indignación, protesta, movilización y activismo. Es decir, como una respuesta emocional a los problemas que afectan a las mujeres o incluso a la representación de la frustración que persiste en el ser mujer, explicado de la siguiente forma:

- Porque es una injusticia y da enojo.
- Porque no es justo lo que les hacen, tanto maltrato.

Sin embargo, como respuesta al sistema de creencias con el que han crecido, a la educación que han recibido y probablemente también a la escasa información a la que tienen acceso, hay quien lo expresa en el sentido negativo:

- Enojo por todo lo que hacen, cosas sin sentido, porque empiezan a destruir cosas y pena ajena porque me dan lástima sus actos.
- Porque primero andan de mamonas provocativas de pxxx y luego exigen respeto.

El concepto de marchas feministas se relaciona con palabras ligadas al propio concepto, el núcleo básico serían *mujeres* y *marcha* (ver figura 3). Sin embargo, las otras palabras que más se repiten son *justicia*, *apoyo* y *carteles*. La primera desde un espacio que permite la búsqueda de la igualdad de derechos y oportunidades:

- Están pidiendo justicia para impedir discriminación porque son mujeres.
- Justicia para que haya menos secuestros y no les hagan daño.
- Justicia para reclamar a las personas muertas.

La palabra *apoyo* la relacionan con solidaridad entre quienes participan en el movimiento y lo que defienden. Un espacio para fortalecer su comunidad y promover la colaboración entre ellas mismas:

- Ayuda [apoyo] porque eso quieren.
- Apoyo de las mujeres que apoyan a otras mujeres.

Los carteles en las marchas feministas suelen contener frases cortas creativas, estadísticas impactantes, imágenes simbólicas y llamados a la acción para concientizar a la población. En ese sentido, señalan los *carteles* como una herramienta visual importante que les permite transmitir mensajes poderosos y visibilizar sus demandas:

- Carteles porque escriben ahí sus quejas.
- Carteles son los que utilizan.

Figura 3. Principales conceptos relacionados con las marchas feministas



Las y los adolescentes también señalaron la *violencia* como un término relacionado con las marchas feministas, en el sentido positivo y negativo de la palabra. Algunas personas lo relacionaron con la visibilización de la violencia física, emocional y sexual, y a las marchas como el espacio que busca que las protejan:

- Violencia porque les pegan.
- Violencia porque hay violencia contra ellas.

Pero algunos adolescentes también lo relacionan con disturbios, pintas y demás actos poco pacíficos que pueden suscitarse en las marchas como un reflejo de la diversidad de emociones y objetivos de las mujeres:

- Violencia porque hacen lo que quieren.
- En ocasiones golpean y avientan objetos.

Si bien la mayoría de las y los adolescentes poseen representaciones positivas sobre el movimiento y las marchas feministas, un número significativo de personas lo consideran negativo. En algunos comentarios resaltan las ideologías conservadoras, debido a los roles sociales del género, al considerarlo una amenaza a las estructuras y valores tradicionales; resistentes al cambio, críticas, con base en creencias personales o en interpretaciones desinformadas; adversos al conflicto político, por la incomodidad que les causan las manifestaciones públicas en general; y/o escépticas hacia las motivaciones y los objetivos feministas, cuestionando la necesidad efectiva de las acciones llevadas a cabo.

Las respuestas obtenidas en los instrumentos muestran que las adolescencias asocian el feminismo con la exigencia de derechos, pero también con enojo y conflicto. Para algunas personas, el enojo se vincula con la protesta legítima ante la violencia de género, mientras que para otras representa rechazo a la transgresión de normas establecidas. Este último grupo tiende a reproducir discursos negativos sobre las marchas feministas, describiéndolas como desordenadas o innecesarias. Esta percepción puede anclarse en valores transmitidos por familias y comunidades que privilegian el mantenimiento del orden y la estabilidad sobre la reivindicación de derechos.

Discusión

Las RS son construcciones colectivas que surgen de la interacción y comunicación dentro de un grupo social. Según Moscovici (1978), permiten a las personas interpretar la realidad

a partir de significados compartidos y culturalmente enraizados; son interpretaciones, ideas y constructos estables que se transmiten de generación en generación mediante la educación, los medios de comunicación y la socialización cotidiana. Asimismo, las opiniones pueden parecer pensamientos aislados, pero en realidad están influidas por las RS preexistentes en el entorno de la persona. En este estudio, las respuestas de las adolescencias reflejan tanto opiniones individuales como influencias de discursos colectivos sobre el feminismo. A través del análisis de RSN se observa que muchas de las opiniones expresadas por las adolescencias de Armería coinciden con discursos dominantes en su comunidad. Por ejemplo, algunas personas describieron el feminismo en términos de “justicia” y “lucha contra la violencia de género”, mientras que otras lo asociaron con “enojo” o “desorden”. Estas ideas no surgen de manera aislada, sino que reflejan narrativas que circulan en su entorno familiar, escolar y mediático.

Las RS del feminismo entre las adolescencias giran en torno a dos conceptos principales: “mujer” y “violencias”. Muchas personas identifican el feminismo con la lucha contra la violencia de género, pero también existen interpretaciones negativas que lo asocian con “confrontación” y “desorden”. Estas representaciones sociales son construidas a partir de las experiencias de cada persona entrevistada. El contexto importa, por lo tanto, las influencias sociales, la información recibida a través de familia, amigos, redes sociales, medios de comunicación, entre otros agentes socializadores, moldean las percepciones sobre la familia, el feminismo y las propias marchas feministas. Estos significados pueden estar anclados en las transmisiones culturales, entornos formativos y mediadores sociales, donde las estructuras de poder patriarcales se han mantenido con poca transformación.

El contexto económico y social de Armería, caracterizado por condiciones laborales precarias y estructuras familiares tradicionales, influye en la forma en que las adolescencias comprenden el feminismo. Desde la TRS se observa que los significados atribuidos al feminismo están anclados en discursos previos que predominan en su entorno inmediato. Este proceso de anclaje explica por qué algunas representaciones son favorables al feminismo, mientras que otras reproducen estereotipos negativos. El estudio de las representaciones sociales de la familia revela la importancia central de los conceptos como amor, felicidad y padres en la percepción de las y los adolescentes en un contexto semiurbano. Estas representaciones reflejan las experiencias personales y las dinámicas dentro de los hogares, así como las expectativas que se han creado las y los adolescentes.

Las representaciones sociales centradas en mujeres, violencia y enojo, refleja la complejidad y profundidad del movimiento feminista como respuesta a las desigualdades sociales y la violencia sistémica en la que vivimos. Si bien se trata de la lucha histórica por la igualdad de derechos y oportunidades, también refleja la indignación y la movilización contra la violencia de género. En este estudio se destaca el enojo como un término ambivalente, presentado como un motor para el cambio social y la búsqueda de justicia, pero también como la representación de la desinformación en la que viven algunas personas.

El apoyo manifestado en las marchas feministas no solo fortalece la solidaridad entre las participantes, también amplifica las voces de quienes demandan un cambio significativo en la sociedad. Los carteles representan una herramienta visual poderosa de comunicación de mensajes claros, fuertes y rotundos. Las representaciones sociales sobre las marchas representan la capacidad para generar conciencia pública y presionar por transformaciones estructurales hacia sociedades más equitativas. En conjunto, las representaciones sociales que las y los adolescentes poseen sobre el movimiento feminista, y las marchas feministas, subrayan la importancia de la justicia, el apoyo mutuo y la visibilidad de las demandas feministas como medios para alcanzar una sociedad más igualitaria y libre de discriminación de género.

Cabe señalar que las percepciones negativas hacia el movimiento y las marchas feministas surgen de una variedad de motivos, y cada persona puede tener sus propias razones basadas en sus experiencias, valores y comprensión del tema. Para transformar estas percepciones es necesario ampliar el acceso a información confiable sobre el feminismo y sus objetivos, promoviendo espacios educativos y de diálogo donde las adolescencias puedan construir representaciones más equitativas y fundamentadas en la realidad del movimiento. En otras palabras, trabajar en espacios que permitan perseverar una mirada consciente y empática a través del fomento de la educación sobre los derechos humanos, los principios del feminismo como igualdad de género, respeto y autonomía.

Asimismo, la participación activa y el apoyo tangible debe mostrar solidaridad con la causa y el respaldo. En este sentido, se considera importante la apertura al diálogo con la invitación a la reflexión sobre el impacto positivo del feminismo con la sociedad, así como visibilizar logros y cambios positivos, avances en los derechos civiles, legislación, mejoras en la representación y participación de las mujeres en diversas esferas, dando ejemplos concretos del impacto positivo local.

Desafiar los estereotipos y prejuicios de una cultura de siglos de historia no es fácil ni cómodo. Existe una diversidad de opiniones con percepciones erróneas; sin embargo,

es importante adoptar un enfoque comprensivo y educativo que permita avanzar en la construcción de un diálogo inclusivo y constructivo en la sociedad.

Conclusiones

El contexto económico, familiar y social de Armería, municipio de Colima, influye en las RS que se tienen sobre la familia, el feminismo y las marchas feministas. La funcionalidad familiar muestra un porcentaje significativo de adolescencias viviendo en hogares con disfuncionalidad, lo que puede influir en sus percepciones sobre la sociedad y las relaciones de género donde se desarrollan. Aunque las opiniones individuales pueden parecer diversas, reflejan discursos colectivos existentes en la comunidad. A través del análisis de contenido basado en las RSN se observó que términos como “mujer”, “violencia”, “justicia” y “enojo” son claves en la construcción de estas representaciones.

Este estudio muestra posturas diversas, algunas adolescencias asocian el feminismo como una lucha contra la violencia y la desigualdad, mientras que otras lo relacionan con enojo y desorden, reproduciendo discursos conservadores. Esta diversidad refleja la dualidad que se vive en la realidad donde conviven tanto discursos de justicia e igualdad como narrativas de resistencia al cambio. La carencia de información clara y accesible contribuye a la persistencia de estereotipos y discursos negativos. Para transformar estas percepciones es necesario fomentar el acceso a información confiable y promover espacios de diálogo que permitan construir representaciones más equitativas y fundadas en la realidad del movimiento.

Referencias

- Álvarez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista mexicana de políticas y sociales*, 65(240), 147-175. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76388>
- Bellón, J., Delgado, A., Luna, J., & Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar-familiar. *Atención Primaria*, 18(6), 289-296.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2021). *Panorama sociodemográfico de Colima 2020. Censo de Población y vivienda 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197773.pdf
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/259/1/RCIEM226.pdf>
- Lagarde, M. (2002). Antropología, género y feminismo. Feminismo en México. *Revisión histórico-crítica del siglo que termina*. UNAM/PUEG, 262.

- Manrique, A. (2022). Teoría de las representaciones sociales: Una revisión de la literatura. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 26(1), 119-151.
- Minayo de Souza, M. C., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes Limitada.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Trad. De Álvaro Cabral. Zahar.
- Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (6a edición). Vozes.
- Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: a proposal for a family function test and its use by physicians. *The Journal of Family Practice*, 6(6), 1231–1239.
- Valdés, J. L., Golubov, N., & Díaz de la Serna, I. (2008). El feminismo en América del Norte: la perspectiva de una activista/intelectual mexicana. Entrevista con Marta Lamas. *Norteamérica*, 3(2), 139-157. <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2008.02.47>

¿AMOR ES, AMOR NO ES?

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL AMOR EN JÓVENES DE UN BACHILLERATO OAXAQUEÑO

María de Guadalupe Pérez Aguilar y Juan Manuel
Piña Osorio^[+]

Introducción

La convivencia escolar entre pares suscita el establecimiento de lazos afectivos como la amistad, enamoramiento, rivalidades, etcétera. Según Weiss (2009), la escuela facilita el encuentro y la diversión entre jóvenes, “el contacto afectivo y sexual con otras personas abre muchas posibilidades de procesos reflexivos, de conciencia y de expresión de sí mismo” (p.84). En esas relaciones sociales, las y los jóvenes hacen tangible su pertenencia a determinada cultura, a un modo de vida que se internalizó y es parte de sus actos, de sus gustos, de su cuerpo, es aquí donde lo social y lo individual se funden (Maldonado, 2000). Ante ese panorama, investigar las representaciones sociales (RS en adelante) sobre el amor posibilita aproximarse a la comprensión de actitudes, comportamientos y prácticas, además de un conjunto de anticipaciones y expectativas que construyen las y los jóvenes, lo cual permite que la escuela, en este caso el bachillerato, se cuestione por su función en el terreno del desarrollo socioafectivo.

El amor es un concepto polisémico que ha sido abordado desde distintos ángulos científicos. Sin embargo, como vivencia humana, todas las personas tenemos distintas referencias, las cuales están influidas por la información de la que se dispone, las creencias sociales y familiares, así como por las experiencias personales. En este sentido, desde hace algunas décadas, las ciencias sociales han hecho de las relaciones amorosas, por ende, del amor, un objeto de estudio legítimo, debido a que son una parte fundamental de las biografías de las personas y trascienden el ámbito individual, dado que dependen de la estructura social y se construyen socialmente (Rodríguez, 2017).

Por lo antes expuesto, este trabajo se enfoca al amor como un fenómeno sociocultural e histórico que refleja la realidad circundante (García, 2015; Rodríguez, 2012). Desde ese

enfoque, y en el contexto de las sociedades occidentales de finales del siglo XX y principios del XXI, destacan las contribuciones de Giddens (2019), Bauman (2018) y Herrera (2010), quienes han propuesto algunas tipologías del amor. En esa caracterización se aborda como predominante al amor romántico, concebido como una construcción sociocultural vinculada con la ideología patriarcal que influye y modela las estructuras organizativas (Herrera, 2010). “Se trata de un sentimiento individual con implicancias en la organización social, concebido como eterno, mágico, apasionado, monógamo y basado en la familia nuclear tradicional” (Giesecke, 2018, p. 7).

Además del amor romántico, Giddens (2019) propone el amor pasión como un vínculo regido primordialmente por la atracción y el deseo sexual con menores indicios de afectividad; así como al amor confluyente, el cual deriva de las transformaciones en la intimidad y la búsqueda de relaciones más democráticas que proporcionen mayor satisfacción afectiva y sexual. Bauman (2018) plantea la existencia del amor líquido en referencia a la fragilidad de las relaciones afectivas. A partir de las tipologías de amor debemos destacar que el amor se vive y representa desde patrones diversos, en particular en la población más joven, que nutre esas pautas a partir de la influencia de las redes sociales, los medios de comunicación, así como de su entorno cercano, es decir, familia, escuela y amistades.

Sobre las representaciones sociales

Una de las definiciones pioneras sobre las RS es la emitida por Moscovici (1979), quien las define como “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p. 18). En otras palabras, las RS se entienden como los significados de sentido común que un grupo social otorga a un objeto social relevante. Por tanto, implica reconocer un proceso dialógico entre la construcción del objeto y el sujeto (Jodelet, 1986).

Según Moscovici (1979), el objeto está inscripto en un contexto activo, dado que es construido como una prolongación del comportamiento individual y social, y solo existe en función de los medios y métodos que permiten conocerlo. En este sentido, el amor se constituye como un objeto de representación socialmente relevante, ya que corresponde a una experiencia cotidiana, en torno a la cual los sujetos aportan significados que pueden expresarse en formas cognitivas, emocionales, lingüísticas y prácticas. Así, las y los jóvenes disponen de conocimientos, actitudes, valores, vivencias

e ideales que les permiten comprender al amor como un objeto cultural en su vida cotidiana, conformando sus propias RS. Esas representaciones se convierten en un medio para comprender las relaciones sentimentales mediante prototipos del amor. Los prototipos permiten comparar pensamientos, sentimientos y acciones (Rodríguez y Pérez, 2007).

Moscovici (1979) propone que las RS se conforman a partir de tres dimensiones que le dan contenido: información, campo de representación y actitud. No obstante, en el reconocimiento de las representaciones sociales no basta conocer su contenido, también es crucial identificar su organización y estructura para lograr una mejor comprensión (Azevedo *et al.*, 2019). Por tal motivo, en esta investigación se abordó la identificación del núcleo central, así como los elementos periféricos de la representación del amor. Desde esta conceptualización de RS interesa analizar cómo el grupo participante representa el amor, teniendo en cuenta que esas representaciones son la raíz de una serie de guías para la acción que afecta de forma directa la conformación de sus experiencias amorosas juveniles y que impactarán en su vida adulta.

Amor como objeto de representación

Entre los antecedentes de investigaciones que comparten el mismo objeto de estudio, las RS del amor en jóvenes, encontramos el trabajo de Costa y Santos (2012). Dicho estudio se presentó hace más de una década, tuvo como objetivo comprender las representaciones sociales del amor y el sexo en adolescentes del noroeste de Brasil. Adicionalmente, esas representaciones se contrastaban a partir de datos sociodemográficos como edad, género y nivel de estudios. El instrumento utilizado fue un cuestionario sociodemográfico y una prueba de asociación libre de palabras, con las palabras estímulo de “amor” y “sexo”. Dicho instrumento se aplicó a 301 adolescentes de 12 y 18 años.

Entre los resultados obtenidos en el estudio de Costa y Santos (2012) se observó que las RS del amor por ejes temáticos fueron asociadas principalmente a compañerismo, amabilidad, sentimiento, relación, familia, deseo, entre otras. Por género, destacó que las mujeres evocaron mayormente vocablos vinculados con el compañerismo y afecto, con lo cual denotaron mayor valoración a los lazos afectivos, con expectativa a construir relaciones duraderas. En el grupo masculino, el término amor fue asociado con el deseo, así como otros vocablos vinculados a la afirmación de la masculinidad. En cuanto a los rangos de edad, el segmento más joven de 12 a 14 años asoció el amor al afecto y la

relación, mientras que el grupo de 15 a 18 años representó el amor con la comprensión. Respecto a los niveles escolares, destacó que quienes cursaban la Enseñanza Básica asociaron el amor con la búsqueda de experiencia, compañía y vínculo; el grupo que cursaba la secundaria asoció el amor con la felicidad y características que hacen posible la convivencia social más allá de la unión romántica.

Costa y Santos (2012) concluyen que las representaciones sociales del grupo estudiado sobre el amor contienen características referidas a la relación pura, propuesta teórica de Giddens (2019). En este tipo de relaciones destaca el compromiso, la intimidad, la confianza, y ofrece a las y los participantes (socios) garantías de estabilidad, y su durabilidad depende de que sea satisfactoria para ambos.

En el contexto mexicano destacan los trabajos de Rodríguez y Pérez (2006, 2017), quienes han estudiado las representaciones sociales del amor en la población joven de los Estados de Michoacán y Jalisco. En el contexto michoacano, los autores estudian las RS del amor a través de las codificaciones lingüísticas que conforman el discurso amoroso de la población participantes. Para tal cometido utilizaron el análisis del discurso aplicado a doce cartas con motivaciones amorosas, así como dos entrevistas grupales, bajo la premisa que en esas epístolas existía un código derivado de un saber compartido sobre el amor que posibilita la comunicación y el acuerdo amoroso entre las y los jóvenes. Para profundizar en el análisis, la investigación de Rodríguez y Pérez (2006) identificó el núcleo figurativo de las representaciones sociales del amor, en otras palabras, las imágenes concretas que reflejan un concepto, encontrando cuatro componentes del núcleo figurativo: el amor es un suceso, el amor es acción, el amor es un objeto y el amor es emoción.

Rodríguez (2017), en su estudio con población joven del área metropolitana de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, utilizó una metodología mixta conformada por grupos de discusión, entrevistas y una encuesta. Los resultados presentan nuevas formas de experimentar el flirteo, de definir lo deseable en una pareja y el desarrollo de una relación, a la vez de identificar nuevos ritmos en la intimidad, así como en la permanencia y conclusión de una relación. En estos hallazgos destaca el impacto que han tenido las redes sociales en las nuevas formas de relacionarse y vivir el amor.

De acuerdo con las investigaciones citadas, las RS del amor son moldeables y cambiantes según los contextos y los grupos generacionales. Dicha transformación ha sido más acelerada por la influencia de la inmediatez comunicativa, así como el acceso a más información y posibilidades de establecer vínculos con distintas personas más allá

de la presencialidad. Por otro lado, en estas investigaciones, el abordaje metodológico ha sido variado desde las tradiciones cualitativas, cuantitativas y mixtas.

Metodología

El acercamiento a las RS de las y los jóvenes sobre el amor fue mediante la técnica de redes semánticas naturales, las cuales se entienden como “aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que permite a los sujetos tener un plan de acción, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos” (Valdez, 1998, p. 61). Para tal fin, se utilizó un instrumento de tipo asociativo que consiste en “pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu” (Abric, 2001, p. 59) a partir de una palabra detonante.

El instrumento contempló dos secciones. En la primera parte se integraron ítems para captar el perfil de la población participante, así como preguntas sobre relaciones amorosas. En el segundo segmento se incorporó una asociación libre con dos términos inductores: “amor es” y “amor no es”. Ante cada término inductor se solicitó a las y los jóvenes anotar tres palabras definidoras, jerarquizadas según la importancia otorgada. De este modo, se designó a la primera evocación el valor de 3 por ser la de mayor relevancia, la segunda con 2 y la tercera definidora alcanzó un 1.

Para la sistematización de la información empírica se utilizó el programa *Excel*. Los datos se analizaron a través de la conformación de las redes semánticas a partir de los cálculos propios de esa técnica. De este modo, el primer cálculo permitió la cuantificación de la frecuencia de las distintas definidoras, después se efectuó la sumatoria del valor ponderado otorgado en cada mención. Esa adición da origen al peso semántico (PS) (Valdez, 1998). En función del PS calculamos su porcentaje (%PS). Otro cálculo importante para el análisis de redes semánticas es la distancia semántica (DS), equivalente a la diferencia porcentual entre la palabra con mayor PS y las demás palabras que conforman la red o el núcleo, según sea el caso.

En el análisis de las redes semánticas se trabaja principalmente con las definidoras con el mayor PS porque constituyen “un indicador de cuáles fueron las palabras definidoras que conforman el núcleo central de la red, ya que, es el centro mismo del significado que tiene un concepto” (Valdez, 1998, p. 70). En esta investigación, la definición del núcleo de la red se hizo con base en la DS. Los hallazgos del análisis de las redes semánticas se ilustran con algunos resultados cualitativos provenientes de fases posteriores de la investigación basadas en grupos de discusión.

Resultados y análisis de la información

Perfil de la población participante

La investigación se desarrolló en el primer semestre del año 2022 con la participación de 222 estudiantes de un bachillerato universitario de la ciudad de Oaxaca. De esa población, 51% se identificaron con el género femenino, 43% masculino y 6% no refirieron su género. La edad media de las y los estudiantes es de 16.2 años. El mayor porcentaje de la población participante señala encontrarse en soltería y sin descendientes (93.69%); no obstante, 4.5% refiere vivir en unión libre y 1.8% encontrarse casadas/os. El 6.7% respondió ser hablante de una lengua indígena.

De la población que respondió el cuestionario, más del 75% refirió encontrarse dentro de una relación amorosa al momento de participar. Al indagar sobre el lugar en donde iniciaron la relación, arriba del 51% señalan a la escuela, seguida del internet con porcentajes superiores al 17%. Los datos anteriores evidencian que las relaciones amorosas constituyen una vivencia cotidiana en la atmósfera escolar como el sitio para conocerse e instaurar esos vínculos. En esta tónica se refrenda al bachillerato no solo como un espacio académico, sino como un sitio de socialización y sociabilidad para entablar relaciones sociales de distinto tipo, entre ellas de amistad y amorosas (Weiss, 2015; Hernández, 2006). Las vivencias que nacen a partir de esas relaciones influyen en el desempeño académico y proyectos de vida de las y los jóvenes, aquí radica la importancia pedagógica de indagar en las dinámicas manifiestas en las relaciones amorosas.

En los grupos de discusión se contó con la participación de 25 estudiantes, 13 mujeres y 12 hombres. La edad media en los grupos de discusión es de 17.2 años, en su totalidad señalan la soltería como estado civil y no cuentan con descendientes.

Red semántica natural del término inductor “Amor es”

Las redes semánticas se analizaron por género, es decir, se integró una red con los datos procedentes del grupo femenino y otra para el género masculino. En esa dicotomía, la red semántica del término inductor “Amor es” en las jóvenes alcanzó 69 definidoras distintas, mientras que los varones reunieron 59. Como se aprecia, el número de evocaciones fue cercano; sin embargo, las concentraciones de PS en las distintas definidoras matizan los resultados de cada género.

En las RS del amor expresadas en las redes semánticas se identificaron cuatro categorías de análisis. La primera corresponde a las “cualidades” que se atribuyen al amor, es decir, las creencias, valores, ideales y expectativas que las y los participantes

otorgan a ese objeto de representación; la segunda categoría son las “motivaciones”, o sea, las razones para iniciar una relación con fines amorosos; en la tercera aparecen las “prácticas” o actividades que las y los jóvenes identifican como parte de vivir el amor; y como última categoría figuran las “dificultades”, donde el grupo participante refiere algunas problemáticas que vinculan con el amor.

Las cuatro categorías enlistadas obtuvieron distintos PS en las redes de cada género (ver tabla 1). En ambas redes, tanto del grupo femenino como del masculino, la categoría “cualidades” obtuvo la mayor concentración del PS, en las mujeres fue de 87.20 % y en

Tabla 1. Redes completas del término inductor “Amor es” por categorías

Categorías	Género femenino	Género masculino
	<i>Definidoras</i>	
Cualidades	87.20 %PS	80.21 %PS
	Respeto, cariño, confianza, fidelidad, felicidad, sentimientos, apoyar, libertad, comprensión, comunicación, honestidad, bonito, protección, paz, valorar, seguridad, lealtad, responsabilidad, atención, diversión, especial, recíproco, serio, demostración, detalles, dos personas, gustos, ilusiones, paciencia, relación, romance, vida, aceptación, alegría, amabilidad, amistad, dopamina, ideología, luchar, tiempo, construcción, correspondido, cosquillas, empatía, madurez, nervioso, perdón	Diversión, confianza, cariño, respeto, felicidad, alegría, bonito, sentimientos, apoyar, fidelidad, especial, tranquilidad, libertad, proteger, lealtad, gustos, amistad, lazo, unión, atención, futuro, seguridad, igualdad, valorar, único, acuerdos, comprensión, reproducción, familia, para siempre, ser uno, apego, compromiso, comunicación, paciencia, pasajero
Motivaciones	4.61 %PS	4.17 %PS
	Atracción, enamorarse, conocerse, interés, explorar, personalidad, aprender	Atracción, aprender, enamorarse, conocerse
Prácticas	4.32 %PS	11.98 %PS
	Convivencia, sexo, compañía, pasar tiempo, cine, complicidad	Sexo, complicidad, aventura, salidas, abrazos, intercambio, fiesta, convivencia, bailar, besos, mascota, viajar
Dificultades	3.87 %PS	3.65 %PS
	Desinterés, sufrimiento, problemas, reprobación, desconocimiento, pérdida de tiempo, embarazo, tonto, peligro	Inexistente, perro, sufrimiento, difícil, tóxico, preocupación, estresante

Fuente: elaboración propia.

hombres 80.21%. Con base en esta distribución es posible deducir que las RS del amor se construyen mayoritariamente a partir de los atributos positivos que se esperan guíen al amor. Entre estos atributos lideran valores como *respeto, confianza, libertad, honestidad, fidelidad*, entre otros. También destacan las expectativas relacionadas con *felicidad, diversión, comunicación*. Otro elemento de esas RS son las definidoras vinculadas con el amor romántico, por ejemplo: *especial, ilusiones, romance, lazo, único, para siempre*. Algunas de las cualidades identificadas en las RS del amor se plasman en el siguiente comentario:

El amor no se consigue tan fácilmente, no se puede decir a una persona “te amo” tan fácil. Primero conocer a la persona, cuando en verdad ya encontraste, digamos “tu pareja ideal”, entonces puedes compartir muchísimas cosas, pensamientos, ideas; cuando hay entre los dos mucho respeto, confianza. Para mí eso es amar, es tener un cariño. (Mujer, 17 años)

Estos componentes de las RS del amor encarnan la aceptación ambigua de algunos mitos del amor romántico. Según Rodríguez (2017), dicha ambigüedad genera posiciones divididas entre las y los jóvenes, dado que prevalecen creencias sobre la existencia de parejas predestinadas, pasión eterna, así como la omnipotencia del amor; empero, también se observa la demanda de respeto y confianza como elementos claves de una relación. Dentro de la ambigüedad de las RS destaca que el grupo masculino aportó las palabras definidoras *reproducción y familia*, las cuales hacen referencia a la vinculación del amor con la sexualidad y la reproducción, así como con la conformación de una familia.

El grupo femenino como segunda categoría coloca las motivaciones con 4.61% del PS. Categoría que ocupa el tercer sitio para los hombres con 4.17%. No obstante, en ambos géneros figuran las palabras definidoras *atracción, aprender, enamorarse y conocer*. Por su parte, en la red de las jóvenes aparecen términos como: *interés, explorar y personalidad*. Estas definidoras indican que la atracción y el enamoramiento son clave en la representación del amor. Además de visualizarlo como un proceso de exploración y aprendizaje. Así lo proyecta la siguiente intervención:

Lo primero es que te guste la persona, luego ya la vas tratando, la conoces y ves qué se puede dar, desde solo salir o ser algo más. (Hombre, 17 años)

En esta parte de las RS, el amor es significado como la existencia de una conexión con otra persona, conexión que responde a la atracción emocional o sexual. En esta

tónica, Rodríguez y Pérez (2007) proponen la representación del amor como objeto, donde la o el amante se convierte en la personificación del amor.

El objeto amor, personificado en el amante, suscita atracción o deseo de posesión, al mismo tiempo en que despierta sentimientos de predilección o preferencia. Bajo este esquema cognitivo tienen sentido las expresiones comunes de “querer a alguien”, “rechazar a alguien”, “mi amor”, “me perteneces”, “soy tuyo”, “eres único”. (p. 189)

La tercera categoría son las “prácticas”, es decir, las evocaciones o definidoras emitidas por la población participante, que corresponden a las acciones que significan como parte del amor. En esta categoría, la red semántica de los varones obtuvo un porcentaje mayor de PS, 11.98%; en contraste a 4.32% de PS en la red femenina. Mujeres y hombres coinciden en definidoras como: *convivencia*, *sexo* y *complicidad*. Estos elementos de las RS pueden ser considerados como manifestaciones, objetivas y visibles del amor. Adicionalmente, adquieren una lectura de guías de acción, es decir, son las prácticas que las y los jóvenes conciben como parte de encontrarse en una relación amorosa. En el caso de la convivencia:

Pues principalmente [las relaciones], son parte de la convivencia, convivencia diaria, involucra también la diversión, divertirse juntos, tener pasatiempos en los que ambos se sienten felices y plenos, también involucra en cierta parte el apoyo. (Hombre, 17 años)

En esta categoría destaca la relación de las RS del amor y el sexo, o la vivencia de la sexualidad. Al respecto rescatamos la siguiente intervención:

Es que una cosa es “hacer el amor” y otra cosa es “tener sexo”. “Hacer el amor” involucra sentimientos y “tener sexo” solo son cuerpos haciendo el “delicioso” sin más. (Mujer, 18 años)

El fragmento anterior ilustra las RS del amor como una forma de validar moral y emocionalmente la actividad sexual. Por otra parte, es trascendente mencionar que el aspecto de la sexualidad, en cuanto al porcentaje de PS que ocupa en las redes, es menor, dado que la definidora *sexo* en las mujeres es de 1.19% de PS y en los hombres de 4.16% de PS. Estos datos indican que es un tema poco abordado en las RS del amor y podría significar que “lo sexual del amor se sitúa en el ámbito de lo comunicable en una

discusión grupal, y quizá también, en la comunicación íntima entre enamorados adolescentes que se acepta hacer pública” (Rodríguez y Pérez, 2007, p. 212).

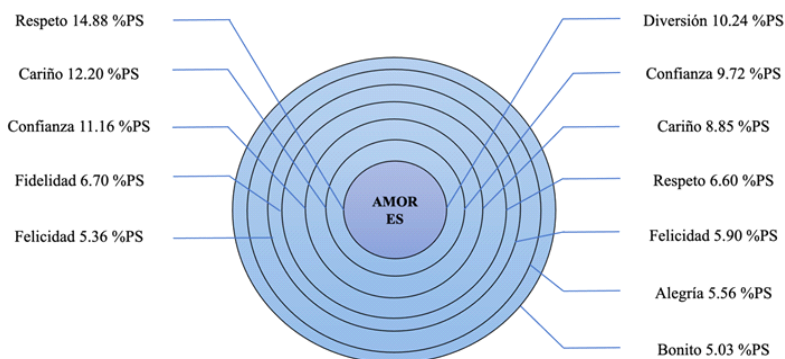
La última categoría se denominó “dificultades”, en atención a que concentra todas las definidoras que fueron anotadas por el grupo para indicar que el amor también es significado con situaciones problemáticas, sobre todo en el ámbito emocional y escolar. En las dos redes se localizó la definidora: *sufrimiento*. En este caso, el sufrimiento no es percibido como una cualidad intrínseca del amor, sino como una consecuencia negativa de vivir el amor. En esta categoría, las jóvenes puntualizan problemáticas concretas en el ámbito escolar a través de la definidora *reprobar*, la cual se puede vincular con la evocación de *pérdida de tiempo*. Además de esas cuestiones aparece la definidora *embarazo* como una posible consecuencia de una relación amorosa. En este sentido, es notorio que las mujeres representan al amor con situaciones en las que se visualizan con mayor vulnerabilidad.

La segunda parte del análisis de las redes semánticas consistió en extraer el núcleo de cada una, es decir, identificar las definidoras que concentraron el mayor porcentaje (%) de PS. De tal forma que el núcleo de la red del género femenino se concentró en cinco definidoras: *respeto*, *cariño*, *confianza*, *fidelidad* y *felicidad*. En la red del género masculino, el núcleo quedó conformado por siete evocaciones: *diversión*, *confianza*, *cariño*, *respeto*, *felicidad*, *alegría* y *bonito* (ver esquema 1).

Esquema 1. Núcleos de las redes del término inductor “Amor es”

GÉNERO FEMENINO 50.30 %PS

GÉNERO MASCULINO 51.91 %PS



Fuente: elaboración propia.

Las primeras palabras definidoras de ambos núcleos revelan que mujeres y hombres acentúan las RS del amor desde diferentes perspectivas. Las mujeres con la definidora *respeto* subrayan una condición indispensable para el amor, postura que se expresa a continuación:

Se supone que el amor es a base de respeto, acuerdos, apoyo mutuo porque en ciertas ocasiones, aunque digamos, estamos chicos, tenemos problemas que no se pueden comentar con todos. (Mujer, 17 años)

En el grupo masculino destaca la definidora *diversión*, aludiendo a la dinámica y el aporte positivo que conlleva el amor. En este grupo también figura la definidora *respeto*, con un PS menor, pero forma parte del núcleo, indicando que también es una condición importante para los hombres. Ambos núcleos coinciden en las definidoras *cariño*, *confianza* y *felicidad*, resaltando como prioritario el componente afectivo en las Representaciones Sociales del amor. La *confianza* aparece como un valor apreciado por las y los jóvenes. La evocación *felicidad* representa un ideal anhelado en el amor.

Red semántica natural del término inductor “Amor no es”

En el análisis de las redes semánticas del término inductor “amor no es” se identificaron cuatro categorías: manifestaciones violentas, dinámicas nocivas, sentimientos adversos y desmitificación del amor romántico. La distribución del PS concentra más del 50% de la red en dos categorías. Las mujeres alcanzan 54.91% de PS en la categoría “manifestaciones violentas”, aportando una serie de definidoras que aluden a distintos tipos de violencia: física, emocional y sexual. La marcada separación del amor y la violencia se destaca en la siguiente aportación:

Por amor no puedes permitir que te maltraten, controlen o hasta te maten. Porque el amor se acaba y la vida es para compartirla con alguien que te quiera y respete como mujer. Entonces, si ves que alguien se pasa es mejor alejarse. (Mujer, 18 años)

En la misma categoría, los hombres concentraron 24.48% del PS con definidoras que atañen a los tipos de violencia enlistados. Empero, como se aprecia, el porcentaje obtenido es 30.43% menos que en el grupo femenino, es decir, las mujeres son contundentes en identificar las manifestaciones violentas alejadas de las RS del amor.

Mientras que la categoría “dinámicas nocivas” es la de mayor PS para el grupo masculino con 51.22/ % de la red y para las mujeres representa 30.95%. Dicha categoría recopila prácticas valoradas como negativas que pueden ser constantes en una relación amorosa. Esta distribución de las categorías, así como las evocaciones emitidas, denotan que tanto las mujeres como los hombres rechazan en lo general formas de violencia, pero hay manifestaciones que son minimizadas o toleradas, por ejemplo, las distintas formas de control hacia la pareja (ver tabla 2).

Tabla 2. Redes completas del término inductor “Amor no es” por categorías

Categorías	Género femenino	Género masculino
	<i>Definidoras</i>	
Manifestaciones violentas	54.91 %PS	24.48 %PS
	Violencia, maltrato, golpes, manipulación, agresión, insultar, irrespetuoso, gritos, machismo, burlas, regañar, violar	Golpes, maltrato, violencia, gritos, agresión, irrespetuoso, manipulación, insultos, feminazis, abusos
Dinámicas nocivas	30.95 %PS	51.22 %PS
	Tóxico, infidelidad, celos, solo sexo, solo atracción, abusos, vigilar, dependencia, incomodidad, sabotaje, ignorar, discusiones, interés, capricho, jugar, egoísmo, convivencia, crueldad, amenazar, joder, robar, invasión de privacidad, enojos, excusas	Infidelidad, tóxico, celos, solo sexo, exigir, interés, dudas, utilizar, perseguir, discusiones, chisme, intolerante, lujuria, desagradable, jugar, drama, ex, vigilar, revisar el celular, suegra, prueba de amor, jaladas
Sentimientos adversos	12.50 %PS	21.70 %PS
	Miedos, menosprecio, sufrimiento, desinterés, desamor, rencor, posesión, dudas, abandonar, soledad, tristeza, infelicidad, inseguridades, soberbia, extrañar	Desinterés, dependencia, enojos, humillar, desamor, odio, estrés, tristeza, desconfianza, dolor, egoísta, miedos, obsesión, ansiedad, extrañar, juzgar
Desmitificación del amor romántico	1.64 %PS	2.60 %PS
	Ciego, eterno, fácil, enfermedad	Intrascendente, relaciones abiertas, por siempre, seguro, constante, problemas, promesas

Fuente: elaboración propia.

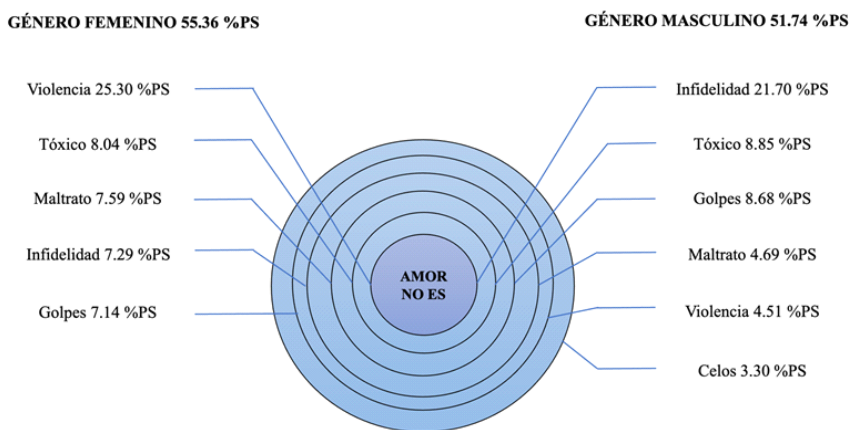
La tercera categoría son los “sentimientos adversos” a la RS del amor, ambos géneros concuerdan en las definidoras: *miedos, desamor, tristeza* y *extrañar*. Estos sentimientos se producen ante los riesgos de perder el amor de alguien o quedarse solos. Finalmente, la categoría “desmitificación del amor romántico” concentra los porcentajes menores en mujeres con 1.64% del PS y hombres 2.60% PS. En este concentrado, las definidoras rechazan mitos como la duración eterna del amor y su omnipotencia.

En el segundo nivel de análisis de las redes semánticas se extrajeron los núcleos (ver esquema 2). El núcleo de la red femenina quedó integrado por cinco definidoras: violencia, tóxico, maltrato, infidelidad y golpes; mientras que en la masculina se identificaron seis definidoras: infidelidad, tóxico, golpes, maltrato, violencia y celos. Las definidoras enunciadas corresponden a distintas formas de violencia, por tanto, las RS sobre lo que no es amor tienen su cimiento en el reconocimiento de la violencia.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación coinciden con lo enunciado por Rodríguez (2017) respecto a la existencia de representaciones polémicas, debido a que las y los jóvenes se

Esquema 2. Núcleos de las redes del término inductor “Amor no es”



Fuente: elaboración propia.

posicionan de manera crítica ante algunos mitos del amor romántico, al tiempo que mantienen ideales de esta clase de amor, como la monogamia sucesiva, la exclusividad sexual y emocional.

Por otra parte, las RS del amor se sustentan fuertemente de los valores y vínculos que se espera encontrar en las parejas, como el respeto, la confianza, la fidelidad, la honestidad, la lealtad y el compañerismo, y que consideran son muestra del cariño existente en la pareja. Estos vínculos están conectados con los valores, creencias y experiencias del ideal romántico (García, Hernández y Monter, 2019). Por ello, las RS de las y los jóvenes sobre el amor se encuentran en pugna entre las representaciones románticas que asocian el amor con la entrega y el sufrimiento, y las representaciones que conciben el amor como negociación, reciprocidad y respeto. Pugna que se aprecia con mayor profundidad en la población femenina, ya que son ellas quienes enfatizan la asociación respeto - amor a la vez que rechazan la violencia como parte del amor.

En las RS del amor que expresan las jóvenes se puede identificar la ruptura de roles y estereotipos de género tradicionales respecto al amor romántico. Por ejemplo, las mujeres priorizan el respeto antes que el romance a la vez que destacan la fragilidad de las relaciones, rompiendo con el mito del “amor para siempre”. En coincidencia con otros estudios (Giesecke, 2018; Rodríguez, 2017; Rodríguez y Pérez, 2007), las RS sobre el amor en las y los jóvenes revelan cambios y retos para resignificar las vivencias amorosas en un contexto rodeado de avances tecnológicos que cuestionan al amor romántico y abren las posibilidades para establecer relaciones más consensuadas y equitativas. En consecuencia, desde los espacios educativos surge la interrogante sobre qué papel desempeña la escuela en la construcción de esas RS.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). Capítulo III. Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Filosofía y Cultura Contemporánea.
- Azevedo, A., Rangel, L., Bulcão, C., Dos Santos, G., Pessanha, M., & Santos, L. (2019). Análisis estructural de las representaciones sociales del noviazgo entre adolescentes. *Index de Enfermería*, 28(4), 184-188.
- Bauman, Z. (2018). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Costa, V., & Santos, S. (2012). O que pensam os adolescentes sobre o amor e o sexo? Um estudo na perspectiva das representações sociais. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 391-401. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200017>

- García, J., Hernández, C. I., & Monter, N. S. (2019). Amor romántico entre estudiantes universitarios (hombres y mujeres), una mirada desde la perspectiva de género. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(49), 218-247.
- García, A. (2015). El amor como problema sociológico. *Acta Sociológica*, 66, 35-60. <https://doi.org/10.1016/j.acso.2015.05.002>
- Giddens, A. (2019). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Ediciones Cátedra.
- Giesecke, M. (2018). Entre el amor romántico y el confluyente: representaciones sociales del amor en jóvenes lesbianas de la clase alta limeña. *Debates en Sociología*, (46), 5-32. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.201801.001>
- Hernández, J. (2006). Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XI(29), 459-481.
- Herrera, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Fundamentos.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed), *Psicología II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Maldonado, M. (2000). La escuela y las relaciones sociales entre adolescentes. *Cuadernos de Antropología Social*, (12), 97-112. <https://doi.org/10.34096/cas.i12.4683>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Rodríguez, T. (2017). *El amor y la pareja. Nuevas rutas en las representaciones sociales y prácticas juveniles*. Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, T. (2012). El amor en las ciencias sociales: cuatro visiones teóricas. *Culturales*, 8(15), 155-180.
- Rodríguez, T., & Pérez, R. (2007). Representaciones sociales del amor en jóvenes urbanos. En R. Luna y A. Scriband (Comps.), *Contigo aprendí. Estudios sociales sobre las emociones* (pp. 173-217). Universidad Nacional de Córdoba.
- Valdez, J. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educ. Pesqui.*, 41, 1257-1272. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144889>
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, (32), 83-94.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL INGRESO Y PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jesús García Reyes y Juan Manuel Piña Osorio^[+]

Introducción

El propósito de este capítulo es analizar las Representaciones Sociales (RS) de los estudiantes de pueblos originarios en nivel superior sobre el ingreso y permanencia en el espacio escolar. Para indagar sobre las RS, el objetivo fue identificar la información de los estudiantes sobre el ingreso a la educación superior; así como comprender su percepción sobre la permanencia en los espacios escolares e interpretar su actitud ante la cultura universitaria durante su estancia. La metodología utilizada consistió en aplicar 11 entrevistas a profundidad en el formato de historia de vida, con un enfoque interpretativo, en 3 universidades distintas: 2 de la CDMX y una del Estado de México.

Los resultados obtenidos muestran deficiencias en los conocimientos previos de los estudiantes, quienes generan representaciones acerca de su proceso de integración, haciéndolo más difícil debido a que perciben que sus compañeros y profesores los rechazan por no contar con el mismo nivel académico. Durante su estancia, esta representación se incrementa o desaparece de acuerdo con los apoyos institucionales para abrir espacios que favorecen la permanencia. Por último, la actitud de los estudiantes sobre la cultura universitaria se encuentra vinculada a las actividades que se desarrollan de forma extracurricular y curricular. Aunque estas actividades se vieron mermadas por la pandemia de Covid-19, los lazos solidarios fueron un elemento importante para incentivar las relaciones y la sociabilidad.

Los estudiantes de pueblos originarios y el nivel superior

En México, el acceso a la educación sigue siendo un reto y una lucha constante. Las personas de pueblos originarios constituyen uno de los grupos con menores oportunidades

educativas en el país y, en consecuencia, con menor participación en los asuntos públicos y políticos de sus comunidades. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2022), cuatro de cada diez personas indígenas en edad escolar no asisten a la escuela.

Durante la pandemia de COVID-19, la educación superior experimentó cambios drásticos debido al cierre de las instalaciones universitarias. La población estudiantil regresó a sus lugares de origen y se refugió en sus hogares. Esta situación afectó la vida social, ya que los individuos modificaron sus hábitos cotidianos y se adaptaron a desarrollar actividades, en muchos casos, de manera remota (Alcántara, 2020). Uno de los grupos más afectados fueron los estudiantes indígenas, quienes históricamente enfrentan barreras significativas para acceder a la educación superior y mayor riesgo de abandono escolar. Estas dificultades se deben, en parte, a la falta de acceso a materiales educativos y tecnologías digitales, así como a la escasez de recursos económicos. Según estimaciones del CONEVAL (2022), en México, aproximadamente el 41.4% de la población indígena vive en los municipios más pobres del país y enfrenta carencias en salud, vivienda, alimentación, educación y seguridad social.

La exclusión en la educación es objeto de estudio desde sus raíces históricas y sus relaciones con otros estratos sociales. En algunos espacios, la inclusión apareció en colegios administrados por órdenes religiosas, cuyo objetivo era la “civilización” de los indígenas. Esta situación se prolongó durante siglos y no fue exclusiva de México, sino que se replicó en todo el continente americano (Mato, 2012). Con frecuencia, la exclusión educativa se mide a través del acceso limitado a niveles superiores y del fracaso escolar. Este fenómeno impide que los estudiantes accedan a contenidos, aprendizajes y experiencias, ya sea porque quedan fuera de la escuela o porque, aun estando en ella, no reciben una educación de calidad. La exclusión educativa puede manifestarse de manera visible o velada. Entre las formas visibles está la exclusión numérica, observable en las estadísticas e informes que registran datos a gran escala. Estos datos permiten reconocer tendencias, explorar variables que inciden en los resultados educativos e identificar los problemas más relevantes del sistema escolar (Escudero, 2016).

El ingreso a la educación superior representa un gasto que muchas familias no pueden asumir, no sólo por los costos directos como colegiaturas, materiales educativos, manutención y transporte (de la Cruz y Heredia, 2019; Horbath y Gracia, 2018), sino también por la pérdida de ingresos que implica que sus hijos estudien en lugar de trabajar. Además, persisten formas de discriminación: el 20.2% de la población indígena reporta

haber sido rechazada por su forma de vestir y el 21.65% por su condición social (ENADIS, 2017). Un dato preocupante se relaciona con los docentes: aunque el 89% está dispuesto a dar clases a estudiantes de pueblos originarios, el 11% manifiesta que no lo haría. Las principales razones son la falta de conocimientos y habilidades previas, la condición económica de los estudiantes y el escaso trato con este grupo (Casillas y López, 2020).

Por tanto, conocer los procesos de ingreso y permanencia de los estudiantes de pueblos originarios es fundamental para promover su inclusión en la universidad y su transición al mundo laboral y social. Al respecto, existen varios factores que limitan su integración como la falta de información y conocimientos previos al ingresar a la universidad. Además, las relaciones con docentes y compañeros pueden estar mediadas por prejuicios y barreras estructurales, lo que dificulta su desarrollo académico y social. Los procesos inclusivos y la construcción de lazos solidarios entre los estudiantes facilitan su inserción en el espacio escolar. Además, la cultura universitaria de los estudiantes de pueblos originarios se fortalece conforme al contexto y a los lazos que establecen para solucionar problemas.

La dificultad de acceso a los estudios universitarios se refleja en la formación y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, impactando el desarrollo de habilidades profesionales. En la actualidad, a los estudiantes de nivel superior se les exige desarrollar competencias en investigación, innovación y desarrollo (Andrade et al., 2018). Pero la desigualdad económica genera desigualdad de conocimientos y experiencias culturales, lo que provoca una disparidad con sus compañeros (Arancibia et al., 2013, p. 117). Los jóvenes con capital social precario no tienen las mismas oportunidades para enfrentar los estudios superiores. Es decir, los estudiantes de clases socialmente favorecidas adquieren rápidamente la cultura universitaria y se desplazan con mayor facilidad en los modelos culturales académicos, asimilándolos a su universo conocido (Bourdieu y Passeron, 2018). En contraste, aquellos que carecen de estos dispositivos se enfrentan a escenarios desconocidos y poco transitados, ya que generalmente son pioneros en el nivel superior. De esta manera, los aprendizajes en el nivel medio superior se entrelazan con las experiencias personales y el capital cultural, generando entornos sinuosos y andamiajes inexplorados.

Durante su formación en la universidad, los estudiantes de pueblos originarios buscan adquirir conocimientos cognitivos o técnicos, pero también una formación en valores profesionales. Esta formación profundiza en sus pensamientos, creencias y en la vinculación con el mundo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo una sensibilización que los lleve a un compromiso social y profesional. Esta intención contribuye a desarrollar en ellos un pensamiento crítico, autónomo y justo.

Para analizar el ingreso y permanencia en el espacio escolar de estudiantes de pueblos originarios en nivel superior es fundamental recurrir a los estudios sobre RS porque permiten examinar cómo estos estudiantes viven y construyen sus representaciones, las cuales se configuran a partir de sus experiencias previas y de su interacción con la comunidad universitaria. Sin embargo, su formación académica se ve afectada por diversas circunstancias estructurales y contextuales. Durante su trayectoria educativa previa, muchos de estos estudiantes no logran adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para acceder a la educación terciaria. Esta situación puede estar relacionada con la falta de acceso a asignaturas clave, como idiomas, computación u otras actividades co-curriculares que fortalecen su desarrollo integral.

Además, las condiciones infraestructurales de las escuelas representan un factor determinante en su formación. Numerosas instituciones carecen de los recursos mínimos indispensables, como aulas adecuadas, mobiliario, sanitarios, bibliotecas y espacios de esparcimiento. Esta problemática se agrava en comunidades rurales y municipios con alto rezago social, donde los servicios básicos, como agua potable y drenaje, pueden ser limitados o inexistentes. Asimismo, la escasez de materiales didácticos, equipos de cómputo y acceso a Internet reduce aún más las oportunidades educativas de los jóvenes indígenas, ampliando las brechas de desigualdad y restringiendo su derecho a una educación de calidad.

En este sentido, los objetivos de la presente investigación son: analizar la información que los estudiantes de pueblos originarios poseen sobre el acceso a la educación superior, comprender su percepción acerca de la permanencia en los espacios académicos e interpretar su actitud frente a la cultura universitaria. Moscovici (1979) afirmó que la ciencia había llegado a las calles, ya que el psicoanálisis influenció notablemente la vida diaria en París durante los años 50. A este conocimiento, fragmentado de la ciencia por personas no especialistas, lo denominó representaciones sociales (RS), un nuevo sentido común que integra elementos científicos sin ser ciencia. Este conocimiento se transmite en varios espacios urbanos cotidianos (Moscovici y Hewstone, 1986). Las RS permiten explicar o tomar partido en charlas, discusiones y opiniones. Al respecto, Moscovici (1979) señala:

[...] la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (p. 18)

Este conocimiento práctico permite a los individuos clasificar la realidad física y humana. El estudio de las RS ayuda a comprender el conocimiento común de las personas en un espacio específico y el contexto donde se desarrolla (Jodelet, 1986). Del mismo modo, permite que un grupo humano vea un objeto de representación de manera optimista, mientras que otro lo perciba de manera pesimista. En esta visión no hay verdades absolutas, sino perspectivas e información sobre el objeto (Araya, 2002). Las representaciones orientan las acciones de las personas y grupos (Abric, 2004).

El ingreso de estudiantes de pueblos originarios al nivel de educación superior es una construcción social en la que participan familiares, vecinos, amigos y los propios estudiantes. Pero ¿sobre qué criterios elaboran los seres humanos representaciones sociales? Los mecanismos por los cuales los individuos conforman sus RS se basan en tres dimensiones: información, campo de representación y actitud. Las RS se definen como un conocimiento espontáneo que enlaza dimensiones según la experiencia, la comunicación y las relaciones sociales; se basan en las ideas compartidas de un grupo social determinado sobre un fenómeno social concreto (Piña y García, 2020). Para construir una representación es importante considerar la información disponible del objeto, que puede ser escasa o abundante, pero de distinta calidad (Araya, 2002). La experiencia propia, la educación y los relatos de terceros influirán en el crédito otorgado a la fuente, ya que se le asigna poder y prestigio según la posición concedida por el grupo o la relación con la fuente (Groult, 2020).

La representación es subjetiva y depende de las creencias y conocimientos de las personas. Un mismo objeto puede tener diferentes RS y éstas se basan en el conocimiento común del grupo cercano. La actitud es visible y medible; refleja una opinión concreta sobre el objeto, basada en información variada. Los estudiantes de pueblos originarios desarrollan ideas sobre su ingreso a la educación superior, las cuales crean RS que pueden consolidarse o cambiar con el tiempo según la información y experiencias compartidas.

Metodología

Este estudio forma parte del proyecto *Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico*, dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), co-dirigido por Judith Pérez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (Universidad Veracruzana), y patrocinado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido). El objetivo fue analizar las RS de los estudiantes de pueblos originarios sobre su ingreso a la educación superior. Para recabar la información se utilizó un guion de entrevista

basado en historia de vida, abarcando cinco dimensiones: 1) capital (lingüístico, cultural, familiar y comunitario), 2) transición a la educación superior, 3) experiencias en el campus, 4) transformaciones identitarias y 5) capital social y expectativas.

Mediante la técnica de bola de nieve se seleccionaron 11 estudiantes indígenas (2 hombres y 9 mujeres) de tres universidades de Ciudad de México y el área metropolitana. Las entrevistas se analizaron con Atlas ti, centrando en tres unidades: 1) transición a la educación superior, 2) experiencias en el campus y 3) cultura universitaria durante la pandemia. A cada estudiante se le asignó un código identificador “Est”, seguido de género (F/M) y universidad (U-IBCDMX, U-UCDMX, U-CHEMX).

Resultados

El campo de la información en relación con el ingreso en la escuela

Las representaciones sociales surgen del entorno de una persona y su interacción en diversos grupos. La información sobre el acceso a la universidad proviene del apoyo familiar, amistades y desafíos para adaptarse al nuevo contexto escolar.

Lo que me cuesta trabajo, por ejemplo, son las lecturas y escrituras de corte más académico es mi principal problema ha sido ese a lo largo de la carrera. (Est-F-U-CHEMX)

No sé si porque yo no me he familiarizado antes con temas como complejos, durante la prepa, pues, igual hemos leído cosas, pero es diferente en la prepa, no es tan autónomo lo que uno tiene que hacer entonces bien o mal los profesores te ayudan a digerirlo un poco. (Est-F-U-UCDMX)

Los conocimientos adquiridos durante la educación previa son, en muchos casos, limitados debido a las condiciones estructurales y metodológicas de las instituciones, como el bachillerato, cuyo enfoque suele ser básico en relación con las exigencias de la dinámica universitaria. Esta brecha formativa puede interrumpir la continuidad de la actividad escolar y dificultar la integración de los estudiantes. A menudo, esta situación contribuye a la construcción de representaciones negativas, donde los estudiantes se perciben como rechazados por su procedencia foránea o por la supuesta falta de preparación académica, lo que profundiza las barreras sociales y emocionales que enfrentan en su trayectoria educativa. Al respecto, una entrevistada señala:

El problema era que mis compañeros casi todos eran de la ciudad y pues se desenvolvían diferente, yo por ejemplo era muy tímido todavía, pero en ese entonces lo era más y me

costaba relacionarme cuando nos ponían a hacer equipos, ahí era mucho de hacer equipos, no sé, todos hablaban y aportaban y era como de “¿Por qué todos hablan y yo no?”, todo el mundo estaba acostumbrado a la investigación y a leer y a buscar en la biblioteca. (Est-F-U-UCDMX)

Las figuras de autoridad crean espacios de apoyo que influyen en la participación. El respaldo del docente es clave para fomentar la integración y colaboración del grupo.

No siempre entiendo [las lecturas] y de hecho cuando son, bueno, cuando sí me surgen dudas, pues sí acudo con el profesor y generalmente me las resuelve. (Est-F-UCHEM)

El acceso de los estudiantes a través de mecanismos de inclusión en distintos espacios escolares permite desarrollar una identidad colectiva y apoyo en diversos temas. Sin ayuda y con pocas relaciones entre compañeros, los estudiantes se sienten aislados y rechazados, lo que influye en sus decisiones profesionales.

Por todo este aspecto de como que todo se fue al carajo, entonces me vino como un aspecto depresivo, sí me deprimió un poco y entonces, ya mejor, decidí dejar la escuela, y me di de baja temporal, entonces dejé la universidad, me di de baja temporal en julio. (Est-M-UCHEM)

El campo de representación (el apoyo de los facilitadores y las barreras de la permanencia)

La imagen de la apariencia y el idioma a menudo generan exclusión, pero en los espacios escolares, la comunidad reconoce la histórica lucha de los pueblos originarios y las circunstancias van cambiando.

Pues, viéndolo desde la perspectiva de donde me encuentro ahorita, ha sido una ventaja, pero yo creo que, si lo hubiera visto desde la perspectiva en que inicié, lo veía como una desventaja, pues, por la discriminación que llegamos a sufrir por hablar una lengua indígena. (Est-F-UCHEMX)

La representación de su personalidad y el desarrollo personal influyen en el proceso de interacción social con sus colegas, y en el aumento de su colaboración en diversos entornos.

Un poco tímido, pero igual los maestros como que te motivan así a participar, como ahorita los de mi carrera somos pocos, veinte, así que todos tenemos que participar y ya, aunque no quiera uno ¿verdad? (Est-F- UCHEM)

No obstante, el proceso de integración no es sencillo, debido al cambio de cultura académica previa a la universitaria. La relación con sus compañeros durante la estancia universitaria abarca tanto actividades escolares como el desarrollo de habilidades de aprendizaje e interacción con grupos de personas afines. En este proceso, la institución desempeña un papel crucial para la integración.

Hacían encuentros, primero eran encuentros donde nosotros compartíamos nuestras experiencias, si participábamos en algún congreso o algo de manera internacional lo podíamos compartir a través de encuentros becarios y ex becarios.

Ahí comparten todo desde que alguien necesita un libro, alguien necesita donadores de sangre, todo, lo mínimo, ya no es meramente escolar algo así, si no que ya la ayuda es general. (Est-F-UCDMX)

El campo de la actitud, transformando el sistema escolar. Resistencia cultural y transformación del sistema escolar

El cumplimiento de actividades conjuntas es fundamental para fomentar la comunicación y promover una actitud inclusiva entre los estudiantes. A través de estas actividades colectivas se facilita la sociabilidad mediante el intercambio de afectos.

A partir de una compañera, que es de Oaxaca, igual que yo. Me dijo por qué no vas al PUIC y yo le dije ¿Qué es el PUIC? Me dijo que era el programa universitario que apoyar a jóvenes indígenas. Y ya. Fue la manera que conocí el PUIC y me otorgaron la beca. (Est-F-UCDMX)

La inclusión en actividades comunes fortalece las relaciones y contribuyen a incentivar la colaboración entre pares.

[...] yo estuve participando en varias ocasiones en unos proyectos que trataba de eso que nos ponían a traducir ciertos textos que eran en nuestra lengua y, pues, lo hacía sin ningún problema y de hecho nos elegían, bueno iban, sacaban lista de los alumnos que sabían alguna lengua indígena y, pues, en una de esas yo estaba. Entonces para mí, o sea, hasta ahorita, ha sido pues más que nada beneficios, obstáculos no lo veo para nada. (Est-M-UCHEM)

No obstante, durante la pandemia de Covid-19, las actividades escolares experimentaron cambios significativos, generando una nueva incertidumbre. En este contexto, algunos estudiantes mostraron una actitud negativa hacia la integración y participación en las actividades educativas. Cabe destacar que no todos los estudiantes respondieron de manera accesible ante esta situación.

El primer mes, si era muy como muy apático, como muy alejado, no casi no hablaba pues relación con nadie en el salón. (Est-M-UCHEM)

La actitud de transformación a través de las redes sociales

La pandemia introdujo nuevas formas de relacionarse a través de las redes sociales y promovió la práctica de actividades remotas, lo que resultó en cambios significativos en los métodos de aprendizaje y en la formulación de estrategias educativas. El trabajo colaborativo surgió como una herramienta para generar espacios de participación que, aunque no siempre fueron exitosos, en algunos casos lograron fortalecer los lazos de camaradería.

Lo viví y me pongo del lado de mis compañeros, pues ellos dicen “se me fue el internet, se me fue la luz, esa parte de comprenderlos y ayudarlos. Con una conexión estable trato de pues de estar al corriente con todas las materias y si alguien me dice “oye, pues pásame algún apunte o quei vieron en la clase pasada” pues dispuesta a ayudarlos para que no se atrasen en las materias. Creo que la otra situación es fortalecer amistades, yo fortalecí muchas amistades en esta época de pandemia. (Est-F-UCHEM)

La nueva normalidad ha provocado cambios en la forma de relacionarse entre los estudiantes, ya que los mecanismos de interacción se basaron en medios digitales. No obstante, se evidencia un cambio significativo en los estudiantes de pueblos originarios que permanecieron en sus comunidades, pues buscaron alternativas para mantenerse en contacto, utilizando las redes sociales como principal canal de comunicación. A través de estas plataformas lograron brindar apoyo mutuo y participar en actividades escolares, fortaleciendo así los lazos solidarios entre ellos. Un medio destacado fueron las aplicaciones de comunicación:

Principalmente por WhatsApp y llamadas telefónicas, en algunas ocasiones pues sí para explicarnos más a detalle algunas cositas pues sí nos hablamos ahí por teléfono y algunos de hecho de mi grupo, yo creo que somos diez que ya estamos aquí en Texcoco, entonces

en ocasiones nos vemos en algunos cuartos aislados para poder estudiar, pero sí ha sido como que semipresencial y vía telefónica. (Est- F- UCHEM)

La accesibilidad a través de teléfonos móviles y su facilidad de uso ha facilitado la creación de grupos. Este cambio ha fortalecido los lazos de relación y cohesión, especialmente durante el confinamiento, las actividades escolares y el deseo de mantenerse en comunicación. Este fenómeno fomenta una mayor relación y fraternidad entre los estudiantes, produciendo una nueva identidad basada en intereses y temas comunes.

Con mis compañeros específicamente no pero sí con mis paisanos, luego ellos son muy dados a marcarme y decirme “oye, cuando regresamos o cómo hago este trámite a quien le pido información de esto” entonces sí con ellos las llamadas telefónicas si son en mi lengua materna y con mis hermanos igual que también suelo platicar regularmente. (Est- F UCHEM)

La cohesión se desarrolla entre pares y se fortalecen los lazos de amistad entre los iguales, situación que en otras ocasiones no sucedía debido a que el espacio escolar y las clases separan a los estudiantes después de los primeros semestres. Sin embargo, durante la pandemia, con las nuevas tecnologías se construyeron nuevas vías de comunicación:

Pues realmente han sido pues varios, entre ellos creo que la parte de comprender más a mis compañeros. (Est- F- UCHEM)

Durante la pandemia, la principal lección para los estudiantes de comunidades indígenas fue el autoconocimiento y la valorización de sus identidades. Además, aprendieron a utilizar las redes sociales como una herramienta para establecer nuevas formas de relación, lo que les permitirá apoyarse mutuamente en futuras actividades designadas y en la construcción de vínculos de amistad.

Conclusiones

Las representaciones sociales sobre el ingreso y permanencia de los estudiantes de educación superior están relacionadas con una *aspiración* significativa para los jóvenes indígenas. Este deseo es especialmente relevante cuando han enfrentado diversos obstáculos a lo largo de su trayectoria educativa anterior, la cual en ocasiones afecta su ingreso, debido al desconocimiento de los procesos en la vida universitaria.

Cabe señalar que su ingreso está limitado por las carencias de competencias académicas desde el bachillerato. Al sentirse limitados, perciben sus progresos más lentos que sus compañeros del grupo. Admiten dificultades para seguir el ritmo de las clases y comprender las lecturas. Integrarse a una nueva cultura escolar requiere diversos mecanismos de aceptación, como capitales simbólicos, académicos, económicos y sociales. Sin embargo, ante estos procesos de transición, las representaciones se disipan durante su estancia y transición en los espacios escolares, lo que se evidencia en su crecimiento y posicionamiento en asuntos escolares y sociales experimentados durante sus estudios universitarios. La importancia de la herencia cultural y su condición como agentes de cambio, tanto personal como de sus comunidades, destaca en varios testimonios al resaltar la fortaleza de generar lazos solidarios con compañeros de similares características, fomentando un sentimiento de resistencia como grupo y apoyo mutuo.

Las representaciones sociales emergentes sobre la cultura universitaria se centran en la necesidad de adquirir habilidades para acceder al nivel superior. Los testimonios reflejan la percepción de una carencia de conocimientos previos que faciliten la rápida integración a las clases o la comprensión de la metodología de enseñanza de los profesores. Además, se observa la representación de una vida escolar diferente en comparación con los niveles educativos anteriores. La información obtenida, principalmente a través de padres, hermanos u otros familiares que hayan cursado la universidad, proporciona cierta seguridad para afrontar esta nueva etapa.

Asimismo, la RS basada en apariencia o idioma surge como un factor recurrente de exclusión. No obstante, en los entornos escolares se ha reconocido cada vez más la lucha de los pueblos originarios y las circunstancias evolucionan. El proceso de integración no es simple porque implica un cambio cultural desde la educación previa a la universitaria. Durante su estancia en la universidad, la relación de los estudiantes indígenas con sus compañeros va más allá de las actividades académicas; involucra el desarrollo de habilidades de aprendizaje y fomenta la interacción con grupos afines. En este proceso de integración, la institución juega un papel crucial.

Con el tiempo, las RS experimentan modificaciones significativas. La imagen que antes se percibía de manera negativa, debido al origen indígena y al idioma materno diferente al castellano, no es motivo de estigma; más bien, se transformó en inspiración de orgullo e identificación cultural. Estos cambios en las representaciones se deben, en gran medida, a la influencia de políticas institucionales que promueven la inclusión y el respeto a la diversidad cultural, al trato docente hacia el alumnado y a una mayor

información y conciencia sobre la lucha por el reconocimiento de los derechos de las personas indígenas.

Por último, las actitudes destacadas se basan en el aporte de las redes sociales. La pandemia trajo consigo nuevas formas de relacionarse a través de las redes sociales, promoviendo actividades remotas que cambiaron la forma de aprender y generar estrategias de enseñanza. El trabajo colaborativo generó espacios de participación, fortaleciendo los lazos de amistad en algunos casos. La nueva normalidad generó cambios significativos en la interacción estudiantil, basada en medios digitales para mantenerse conectados. Este cambio también afectó a los estudiantes de comunidades indígenas en sus lugares de origen, quienes buscaron alternativas para mantenerse en contacto con sus compañeros. Las redes sociales se han convertido en canales fundamentales para la comunicación, el apoyo mutuo y la participación en actividades escolares, fortaleciendo los lazos solidarios. Las aplicaciones de comunicación han sido especialmente útiles en este sentido.

Durante la pandemia, una de las lecciones más importantes para los estudiantes de comunidades indígenas fue el proceso de reconocimiento mutuo. Aprendieron a capitalizar una nueva forma de relación a través de las redes sociales, utilizando estos medios para identificarse entre sí y establecer conexiones significativas. Este proceso no solo fortalece la amistad presente, también sienta las bases para futuras colaboraciones y apoyos mutuos en actividades designadas. En esencia, la pandemia actuó como un catalizador para la construcción de relaciones más sólidas y significativas entre los estudiantes indígenas, promoviendo un sentido de comunidad y pertenencia aún en tiempos de distancia física; desaparecieron algunas de las representaciones estigmatizantes y excluyentes en el espacio escolar, y se fomentaron nuevas relaciones para construir representaciones de convivencia, resistencia e identidad entre los estudiantes que transitan el nivel superior.

Referencias

- Abric, J. C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Alcántara, A.. (2020). Educación y pandemia: una visión académica. En Iisue, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM. <<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Andrade, J. A., Lozano, N. A., Leiva, K., & Sepúlveda, M.(2018). Representaciones sociales acerca del ingreso, permanencia y deserción a semilleros de investigación de la Universidad de San Buenaventura de Medellín extensión Armenia. *EL Ágora USB*, 18(1), 105-130. <https://doi.org/10.21500/16578031.3444>

- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N., & Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas*, 12(1), 116-138. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-236>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales* 127. FLACSO.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2018). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo**. Siglo XXI.
- Casillas, M. A., & López, J. C. (2020). Representaciones sociales sobre interculturalidad en académicos universitarios: el caso de la Universidad Veracruzana. *Ciencia y Educación*, 4(3), 115-130. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp115-130>.
- CONEVAL. (2022). *El CONEVAL presenta las estimaciones de pobreza por grupos poblacionales a nivel municipal (2010-2020)*. https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2022/COMUNICADO_14_POBREZA_GRUPOS_POBLACIONALES_A_NIVEL_MUNICIPAL.pdf
- Cruz Orozco, I. D. L., y Heredia Rubio, B. (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en Secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21.
- Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS). (2017). *Principales Resultados*. https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/PtcionENADIS2017_08.pdf.
- Escudero, J. M. (2016). El fracaso escolar, una forma de exclusión educativa. ¿Por qué ocurre, cómo se produce? En *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp. 27 – 76). NAU Libres.
- Groult, N. (2020). Una herramienta no tan nueva en investigación: La teoría de las representaciones sociales.” En A. Ceballos y A. E. Pérez (Coords.), *Las representaciones sociales en el estudio de la lengua, la cultura y la sociedad. Aproximaciones teóricas, metodológicas y aplicadas* (pp. 15-31). Universidad de Colima, ITESO. <http://www.ucol.mx/publicacionesenlinea/?docto=487>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Horbath, J. E., y Gracia, M. A. (2018). Estudiantes indígenas migrantes frente a la discriminación en escuelas urbanas de las ciudades del sureste mexicano. *Península*, 13(2), 151-185.
- Mato, D. (Coord.) (2012). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales. En *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina* (pp.19-45). EDUNTREF.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología II: Pensamiento y vida social: psicología y problemas sociales* (pp. 679-710). Paidós.
- Piña, J., & García, J. (2020). La evaluación al docente. Representaciones del profesor. *Revista de El Colegio de San Luis*, 10(21), 1-30. <https://doi.org/10.21696/rcsl10212020111>

AUTORES

CARMEN SILVIA PEÑA VARGAS

Doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Licenciada y Maestra en Pedagogía por la Universidad de Colima. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Forma parte del cuerpo académico *UCOL-85 Educación y movimiento*. Cuenta con reconocimiento del perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I.

ADRIANA ISABEL ANDRADE SÁNCHEZ

Doctora en Estadística Multivariante Aplicada y Máster en Análisis Avanzado de Datos Multivariantes por la Universidad de Salamanca, España. Licenciada en Economía por la Universidad de Colima. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación y coordinadora académica de la Maestría en Intervención Educativa. Forma parte del cuerpo académico UCOL-101 “Cultura física”. Cuenta con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Su línea de investigación estudia la “Aplicación de métodos estadísticos en el análisis de la calidad de vida de jóvenes”.

ANA CAROLINA MALDONADO FUENTES

Doctora en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Magíster en Educación mención Evaluación y Profesora de Castellano por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica e investigadora en el Departamento Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y

Humanidades de la Universidad del Bío-Bío desde 2008 a la fecha. Sus líneas de investigación y publicación se enfocan en la formación inicial docente y la evaluación de aprendizaje, el desarrollo de habilidades y las representaciones sociales en el profesorado en formación.

IRIS MARIANA CORONA BARBOZA

Licenciada en Educación Primaria por el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima. Docente de educación primaria adscrita al sistema educativo mexicano.

MARITZA SOTO BARAJAS

Doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Maestra en Psicología Aplicada por la Universidad de Colima. Actualmente es profesora e investigadora en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO). Cuenta con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel Candidata. Ha desarrollado proyectos en la línea de la práctica docente y los sujetos de la educación.

JUAN CARLOS MEZA ROMERO

Doctor en Investigación con enfoque educativo. Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Forma parte del cuerpo académico UCOL-53 Educación: Equidad y habilidades digitales. Cuenta con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel Candidato. Dentro de sus líneas de generación y aplicación del conocimiento se encuentran: Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación, y el campo curricular.

NORMA ANGÉLICA BARÓN RAMÍREZ

Doctora en Educación en Innovación Tecnológica Educativa por la Universidad Virtual de Estudios Superiores. Maestra en Ciencias, Área: Tecnología y

Educación, por la Facultad de Telemática de la Universidad de Colima. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Tallerista en los temas de “Recursos tecnológicos de apoyo al proceso E-A”, Estrategias innovadoras de enseñanza con mediación tecnológica, estrategias innovadoras de E-A, Gamificación, entre otras. Forma parte del cuerpo académico UCOL-CA-53 Educación: equidad y habilidades digitales. Dentro de sus líneas de generación y aplicación del conocimiento se encuentran los estudios sobre Estrategias innovadoras de enseñanza con mediación tecnológica, Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación, procesos de E-A innovadores.

ALBERTO PAUL CEJA MENDOZA

Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Colima. Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía. Cuenta con Perfil deseable PRODEP y forma parte del cuerpo académico UCOL-53 Educación: Equidad y habilidades digitales, adscrito a la LGAC Educación, currículo y tecnologías de la información y comunicación. Sus temas de investigación están relacionados con el aprendizaje a lo largo de la vida, diseño y uso de objetos digitales de aprendizaje, así como la comprensión lectora en estudiantes del nivel medio superior y superior.

ALAN EMMANUEL PÉREZ BARAJAS

Doctor en Lingüística por la UNAM. Profesor-investigador en el programa de Lingüística de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima, participa en diversas redes de trabajo e investigación como el seminario permanente de Cambio y Variación Lingüística entre profesores de la UNAM y la FALCOM-UCOL, así como en el programa de Estudios Sociodiscursivos de la UNAM (OIP-ESD). Forma parte del cuerpo académico 67: Sociedad, cultura y significación. En sus incursiones en el estudio de la lengua ha llevado a cabo trabajos relacionados con Elder's Speaking desde el marco la lingüística

sociocultural y el análisis del discurso. Su línea de investigación se sitúa en el ámbito de la variación y el cambio lingüístico de amplio marco y enfoques (morfosintaxis, semántica y desarrollos pragmáticos de cláusulas adverbiales de tiempo y espacio), así como la descripción prosódica de la polifuncionalidad adverbial en español.

AIDEÉ C. ARELLANO CEBALLOS

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima. Líder del cuerpo académico UCOL-CA-67: Sociedad, cultura y significación. Cuenta con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I, y Perfil Deseable Preferente en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior (PRODEP). Es integrante de la Comisión General para la Protección Integral del Ejercicio Periodístico en el estado de Colima (2017-2020). Sus líneas de investigación son los estudios socioculturales de juventud, consumo cultural, significados culturales, imaginario y representaciones sociales, uso y apropiación de medios y tecnologías de información y comunicación.

MANUEL ULISES SANDOVAL GUTIÉRREZ

Doctor en Investigación Educativa por el Instituto de Estudios Superiores Federico Rangel Fuentes. Desde el 2001 fue docente de educación secundaria y a partir del 2017 forma parte del equipo de directores en secundarias generales de la Secretaría de Educación del Estado de Colima. Ha impartido cátedras relacionadas con el ejercicio investigativo en diversos programas de posgrado en educación y humanidades. Sus líneas de investigación se centran en los estudios educativos con enfoque cuantitativo, la enseñanza digital y su relación con el perfil docente, así como el diseño curricular e innovación didáctica.

MARÍA DE GUADALUPE PÉREZ AGUILAR

Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO). Sus líneas de investigación se enfocan en la educación media superior, el género y las juventudes.

JESÚS GARCÍA REYES

Doctor y Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, y Licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Investigador titular C en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Sus líneas de investigación son la formación ciudadana en estudiantes y profesores en educación media superior, y las representaciones sociales en educación y sociología de la educación.

JUAN MANUEL PIÑA OSORIO [+]

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Fue investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, y profesor del Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Desarrolló su área de investigación en diversidad sociocultural en la educación, con especialidad en cultura política y ciudadana en estudiantes de educación superior.

Esta primera edición de *Jóvenes y representaciones sociales. Participación, inclusividad e igualdad* estuvo a cargo de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y se publicó el 10 de septiembre de 2026 en formato electrónico PDF en internet.

¿Qué piensan, sienten y construyen los jóvenes sobre algunos temas de su realidad cotidiana? Este libro abre una ventana a ese mundo complejo y diverso a través de la teoría de las representaciones sociales. Lejos de ideas abstractas, aquí se encuentran experiencias situadas en aulas, comunidades y espacios culturales que revelan cómo las juventudes piensan su formación, sus vínculos y su papel en la sociedad. El contenido de esta obra muestra que comprender a los jóvenes significa también entender las posibilidades de cambio social, la fuerza de la igualdad y la urgencia de la inclusión. El texto está dirigido a investigadores, docentes, estudiantes y a toda persona interesada en el pensamiento social de las nuevas generaciones. Este libro es una invitación a mirar de cerca los sentidos que los jóvenes atribuyen a su mundo y a repensar temáticas de su realidad cotidiana.

