



Entreciencias: diálogos en la Sociedad
del Conocimiento

E-ISSN: 2007-8064

entreciencias@enes.unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de

México

México

Losano, María Cecilia; García Horta, José Baltazar
Representaciones sociales de la educación formal en jóvenes marginales: primeras
exploraciones con Alceste
Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento, vol. 4, núm. 9, abril-julio, 2016,
pp. 127-137
Universidad Nacional Autónoma de México
León, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457645340010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Representaciones sociales de la educación formal en jóvenes marginales: primeras exploraciones con Alceste

Social Representations of formal education in marginal youth. Initial explorations with Alceste

Recibido: 30 de septiembre de 2016; aceptado: 11 de marzo de 2016

*María Cecilia Losano*¹, *José Baltazar García Horta*²

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente trabajo expone los resultados obtenidos del análisis de 30 entrevistas en profundidad con jóvenes marginales sobre sus Representaciones sociales (RS) de la educación formal utilizando el programa Alceste© (Análisis Lexical de Coocurrencias en Enunciados Simples de un Texto). En un primer momento se delínean los supuestos básicos de la investigación y el procedimiento llevado a cabo para recolectar la información. Posteriormente, se presentan las cuatro clases que proporcionó el análisis. Se observan dos mundos lexicales que se generan en el discurso: por una parte una visión de la escuela “desde fuera”, en relación con otros mundos y puesta en contexto con otras realidades y, por otra parte, la vivencia “desde dentro”: el aprendizaje, la enseñanza y su utilidad para el futuro. Finalmente, se reflexiona en torno al uso que se hace de los resultados brindados por el programa y su utilidad para explorar las RS. Se sugiere hacer un uso más prudente de los resultados y considerar este procedimiento como un primer paso en la intelección de las RS.

Palabras clave: Alceste, representaciones sociales, jóvenes marginales, educación formal.

Abstract

This paper presents the results from 30 in-depth interviews made to youngsters from deprived areas regarding their social representations (SR) of formal education using Alceste© (Lexical analysis of co-occurrences in simple sentences of a text). Firstly, the basic guidelines and the data collection methodology of the research are presented. Then, the four lexical classes, which resulted from the investigation, are analyzed. Two lexical sets are generated in the discourse: an “outside” vision of the school, in relation to other worlds and placed in context with other realities, and an “inside” vision including learning and teaching and its usefulness for the future. Finally, some considerations are presented regarding the use of the results and the opportunity it offers to explore Social Representations (SR). A more prudent use of the results and consideration in taking this procedure as a first step in the intellection of SR is suggested.

Keywords: Alceste, social representations, marginal youth, formal education.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es portador de las representaciones sociales (RS) y a través de las mismas “se hace inteligible la realidad física y social” (Moscovici, 1979, p. 16). El presente trabajo tiene por objetivo presentar los resultados del análisis de 30 entrevistas en profundidad con jóvenes

marginales sobre sus RS de la educación formal. Las mismas se desarrollaron en el marco de una investigación más amplia que busca analizar el proceso de construcción de las RS, tomando como marco de trabajo la orientación sociodinámica de las RS, tal como lo plantean

¹ Maestra en Educación Superior con Acentuación en Psicología Educativa (Universidad Regiomontana, Monterrey); estudiante del Doctorado en Políticas Comparadas de Bienestar Social, Posgrado de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Líneas de investigación: trayectorias estudiantiles en educación media y superior; jóvenes marginales; representaciones sociales de la educación. Correo electrónico: cecilosano@hotmail.com

² Maestro en Administración Educativa y Doctor en Educación (Universidad de Leeds, Inglaterra), Profesor del Posgrado de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, UANL. Líneas de investigación: política educativa; implementación de iniciativas gubernamentales; condiciones laborales de los docentes; administración educativa. Correo electrónico: jose.garciaht@uanl.edu.mx

Rateau y Lo Monaco (2013).

Dentro de las orientaciones teóricas que posee la teoría de las RS, se optó por asumir una postura de análisis desde la lingüística, porque una cualidad de las RS es que se encuentran muy relacionadas con la comunicación. Las mismas se gestan y transmiten a través de medios y modos de representación (Bauer y Gaskell, 1999), donde se destaca el diálogo, pero también está la conducta, los medios masivos de comunicación y las imágenes (Moscovici, 1979). Gillespie (2008) advierte que las RS pueden encontrarse de manera explícita en la comunicación o implícitas en el contexto de enunciación. Es en la comunicación donde se observa la interacción individuo-otros en función de un objeto: sujetos con formaciones y experiencias diferentes se expresan sobre un mismo problema con lenguajes diferentes, lo que lleva a moldear las ideas en la controversia y la distancia entre sujetos. El conocimiento social es utilizado en la cotidianeidad y provee de elementos para juzgar, evaluar, criticar y hacer proposiciones de acción. Las RS se centran en la comunicación direccional y controversial, apropiándose del conocimiento y creencias generadas por experiencias históricas y culturales (Marcová, 2008).

El objetivo primero de este estudio radica en identificar las RS y, para ello, se recurrió al método que propone el programa Alceste (Análisis Lexical de Coocurrencias en Enunciados Simples de un Texto). El software, desarrollado por Max Reinert, tiene por propósito determinar cómo se organizan los elementos de un discurso en un *topos*, evidenciando sus regularidades y distinciones estadísticas (Reinert, 1998). Si bien las entrevistas realizadas se encuentran dentro de un marco metodológico que contempla otras técnicas analíticas, en este trabajo se presentará este primer ejercicio de clasificación de los mundos lexicales de los jóvenes, los cuales sirvieron para realizar un examen exploratorio del material evitando preconcepciones del investigador (De Alba, 2004).

En un primer momento, se detallarán brevemente los lineamientos de la investigación para mostrar; en un segundo momento, los resultados obtenidos del análisis realizado con Alceste; finalmente, se expondrá una breve reflexión en torno al aporte que brinda esta herramienta para la intelección de las RS y al tipo de uso que se hace de los programas computarizados para el análisis de datos de las RS.

LA INVESTIGACIÓN: LAS RS DE LOS JÓVENES MARGINALES SOBRE LA EDUCACIÓN FORMAL

Se sostiene que el acceso a las representaciones sociales (RS) de un fenómeno por parte de sujetos que se apropiaron de éste marginalmente puede ser una vía para su comprensión y profundización. Identificar los caminos que recorre la RS hasta formarse una imagen que orienta la conducta (Moscovici, 1979; Abric, 2001) favorecerá el paso del ámbito fenomenológico al explicativo.

Se trabajó con dos poblaciones, entrevistándose un total de 12 personas: por una parte, con jóvenes marginales, fuera del sistema educativo formal y, por la otra, con jóvenes escolarizados no marginales. Los primeros asistían a Centros Comunitarios de Desarrollo Social (instancias dependientes de la Secretaría de Desarrollo Social) ubicados en zonas de alta marginación y pobreza (Gobierno de Nuevo León, 2011). Los segundos, asistían a preparatorias públicas y privadas del Estado de Nuevo León y fungieron como parámetro para identificar aspectos propios de los jóvenes en general, diferenciándolos de aquellos por la procedencia socioeconómica.

Procedimiento. Se realizó 30 entrevistas en profundidad. Se recurrió a esta técnica por considerarse un método propio para la identificación de las representaciones sociales (Abric, 2001). Las entrevistas se basaron en un guión (Patton, 1990), estableciéndose una serie de ítems a ser indagados, agrupados en torno a tres grandes temas, a saber:

- i) El joven en su cotidianeidad y contexto. Generalmente fruto del primer encuentro, en esta entrevista se obtuvieron los datos que sirvieron para conformar el marco contextual de las RS, así como también indicios de su constitución.
- ii) La historia educativa y las RS sobre la educación formal. Abordando los recuerdos de los jóvenes en torno a la escuela, los maestros y compañeros para en un segundo momento profundizar sobre las RS, sensibilizadas por el recuerdo. Usualmente se resolvieron en un segundo encuentro, contando con más familiaridad y confianza, lo que permitió obtener información clave sobre las RS en sí.
- iii) Cambios en el tiempo y los efectos sobre sus representaciones sociales de la educación formal. Frecuentemente, se estableció como un tercer encuentro, de una duración más corta que las entre-

vistas anteriores.

Participantes. Se entrevistó a 12 personas en reiteradas ocasiones obteniendo un total de 30 entrevistas.

La selección de los jóvenes estuvo guiada por su potencialidad para referir aspectos señalados por la teoría y por proporcionar una máxima rentabilidad en la comprensión de la problemática de estudio (Stake, 2010). Por este motivo, se procuró la mayor variedad de casos en función de una serie de distinciones internas, como son: sexo, edad, nivel educativo alcanzado y estatus socioeconómico. Si bien este es un estudio exploratorio, estas pocas variables identificadas podrán posteriormente servir para guiar el análisis entre los discursos emitidos y las características de quienes los enuncian.

Cinco fueron las variables que caracterizaron a los jóvenes:

- 1) Sexo. En las entrevistas participaron tres mujeres y nueve hombres.
- 2) Edad. A fines de simplicidad, se agruparon las diferentes edades de los jóvenes, de donde se obtiene que dos jóvenes entre 15 y 16 años, dos jóvenes entre 17 y 18 años, cinco jóvenes entre 19 y 20 años y tres jóvenes con más de 21 años.
- 3) Estatus educativo. Se distinguieron dos tipos de estatus: aquellos que asistían actualmente a la escuela (3) de aquellos que estaban fuera de la escuela (9).
- 4) Nivel educativo alcanzado. Identifica el último nivel alcanzado, donde se advierten jóvenes con la primaria completa (1), la secundaria incompleta (1), la secundaria completa (3), la preparatoria interrumpida (4) y la preparatoria en curso (3).
- 5) Estatus socioeconómico. Diferenciando aquellos de marginalidad extrema (4) -entendida como marginalidad espacial y social —marginalidad media— (5) —sólo marginación espacial—, marginalidad baja (1) y marginalidad nula (2).

Metodología y procedimiento. Se utilizó el programa Alceste. Basado en los desarrollos de Benzécri y Harris (Reinert, 1998) el programa presenta un análisis lexical siguiendo tres pasos: primeramente se cortan las unidades del corpus textual (las llamadas UCI) en segmentos de texto (las UCE), posteriormente se toman las palabras “plenas” (por ejemplo, los verbos, los sustantivos) y se lematizan las formas (esto es, recuperar la raíz de la palabra para remitir a ella todas las de su misma familia)

(Parrello, 2014) y, por último, se presenta una clasificación jerárquica descendiente.

Al texto original se introdujeron algunas modificaciones con la intención de eliminar posibles ambigüedades (Aubert-Lotarski y Capdevielle-Mougnibas, 2002), como por ejemplo, los modismos y localismos. Asimismo, se eliminaron interjecciones y modificaron el discurso natural por uno formal. Se eliminaron los nombres de los participantes y, finalmente, se diferenciaron las intervenciones de la entrevistadora de aquellas respuestas de los jóvenes, con el objetivo de centrar las clases en el discurso de los entrevistados.

La identificación de las temáticas de cada clase es un proceso inductivo (Lahlou, 1995) e involucra un procedimiento de ida y vuelta entre las palabras con mayor χ^2 de cada una, las frases significativas y el texto original. En el presente trabajo, se identificó todas las palabras con una χ^2 mayor o igual a siete y se definió temáticas. Posteriormente, se revisó todas las frases significativas que se agruparon en torno a temas comunes. Finalmente, se contrastó las hipótesis de los temas de las clases y se verificó aquellas palabras que pudieran tener múltiples significaciones. A fines de simplicidad en la presentación, no se muestran los morfemas lexicales, más bien se redactaron las formas completas asociadas a los mismos. También no se presentarán los UCE vinculados a las clases, sino que se reproducirá la intervención tal cual se redactó en el documento para el análisis con Alceste.

RESULTADOS

Se analizó un total de 30 entrevistas de las cuales se identificaron 136 mil 740 palabras, generando 3 mil 289 UCE que se distribuyeron en cuatro clases. El número mínimo de UCE en cada clase es de 165, estando 74% de las UCE clasificadas dentro de alguna de ellas. Éste es un índice aceptable según De Alba (2004), aunque la autora aclara que no se posee un límite de porcentaje para considerar válido el análisis, sino que se considera que mientras mayor el porcentaje, mejor el análisis.

Las clases lexicales. A continuación se presenta esquemáticamente la distribución de las clases en un dendograma (tabla 1) que evidencia la vinculación y diferenciación de clases entre sí; el nombre adjudicado a cada una; el porcentaje del discurso que cubren; el

número de UCE que contemplan y aquellas variables propias asociadas.

En este dendograma se observan las dos macroáreas que contienen dos clases cada una. La primer macroárea condensa en sí misma más de la mitad del discurso y se centra en la distinción entre escuela y las actividades extraescolares. La segunda, de menor peso en términos discursivos, versa sobre las vivencias y experiencias escolares.

Siguiendo la línea de argumentación que presenta el programa, la oposición y cercanía de los mundos lexicales se evidencian a través del análisis de los mismos. Mientras la primera y la cuarta clase hacen referencia a la escuela vista “desde fuera”, como recuerdo, obligación y puesta en relación a otros mundos (los amigos, el trabajo, la familia), la segunda y tercera clase hablan “desde dentro”: el aprendizaje, la enseñanza, los maestros y alumnos y su utilidad para el futuro.

A su vez, claras temáticas identifican la particularidad de los mundos lexicales que oponen las clases entre sí. De este modo, tenemos el mundo escolar versus el mundo extraescolar en la clase 1 y 4, aunque comparan aspectos vinculares mientras que la clase 2 y 3 se

distinguen la primera por referirse a un paso escolar como visión a futuro, mientras que la segunda remite a los procesos que llevan a la concreción de ese futuro, no siempre visto cercano en el horizonte.

A continuación, se describirán cada una de las clases con su contenido temático. Dentro de la primera macroárea se encuentran la clase 1 y la 4, mientras que en la segunda macro área están las clases 2 y 3.

Clase 1: La vida y la escuela. Muestra ser la clase más grande en cantidad de palabras asociadas y de frases significativas, lo que a su vez ha redundado en la generación de subtemas en su interior. Es un discurso más asociado a mujeres y a jóvenes entre 15 a 17 años. También está vinculada a aquellos que en la actualidad están fuera del sistema educativo, cuyo nivel educativo varía desde la primaria completa hasta la preparatoria interrumpida y poseen una marginalidad media.

Relacionado con recuerdos de la escuela

Tanto las frases significativas como las palabras con ma-

Tabla 1. Distribución de las clases lexicales

Clase #1	Clase #4	Clase #2	Clase #3
<i>La escuela y la vida</i>	<i>La diversión</i>	<i>La escuela como proyecto de vida</i>	<i>El mundo de la escuela</i>
32% del discurso	24% del discurso	26% del discurso	18% del discurso
790 UCE	583 UCE	634 UCE	445 UCE
<i>Variables asociadas:</i> Mujer ($\chi^2=33$) Fuera del sistema educativo ($\chi^2=20$) Edad: 15-17 años ($\chi^2=17$) Nivel educativo: Primaria completa ($\chi^2=15$), secundaria completa ($\chi^2=13$), preparatoria interrumpida ($\chi^2=8$) Marginalidad media ($\chi^2=10$)	<i>Variables asociadas:</i> Secundaria incompleta ($\chi^2=408$) Marginalidad extrema ($\chi^2=320$) Edad más de 20 años ($\chi^2=285$) Dentro de la escuela ($\chi^2=131$) Hombre ($\chi^2=74$)	<i>Variables asociadas:</i> Dentro de la escuela ($\chi^2=186$) Marginalidad nula ($\chi^2=138$) y baja ($\chi^2=28$) Edad: 19-20 años ($\chi^2=58$) y 15/16 años ($\chi^2=3$) Hombre ($\chi^2=9$)	<i>Variables asociadas:</i> Mujer ($\chi^2=35$) Prepa interrumpida ($\chi^2=8$) Edad: 17-18 años y 19/20 años ($\chi^2=7$ para ambas) Dentro de la escuela ($\chi^2=7$) Marginalidad nula ($\chi^2=5$)
<i>Subtemas.</i> Recuerdos de la escuela El tiempo, la asistencia y la permanencia escolar El ambiente familiar y el entorno	<i>Subtemas.</i> La diversión y la recreación El trabajo	<i>Subtemas.</i> Los proyectos futuros Aprendizaje, utilidad y usos	<i>Subtemas.</i> Relación docente - alumno. El aprendizaje

Fuente: elaboración propia en base a los datos proporcionados por Alceste

por χ^2 hacen mención a las evocaciones escolares y a eventos significativos que tienen presentes. Algunos de ellos son las materias, el gusto o el disgusto que les implicaba la asistencia, dificultades con maestros, sus ausencias y también peleas y juegos escolares, la intervención de los adultos y los reportes disciplinarios.

Las palabras con mayor fuerza en este subtema son: reporte(s), prefecto(s), pase, pelear *,³ burro(s), faltas *, dolor *, llorar *, pegar *, suspensión *, dirección, agarraba *, reprobador *, director(a), voltear *.

Frases típicas de este subtema son:

“De primaria tenía muchos amigos y más amigas, era muy social. Pero después, fue en ese momento que mis papás se empezaron a pelear y se separaron y mi papá se fue a Houston y mi mamá se quedó aquí y yo me quedé sin verlos por cinco años” ($\chi^2=19$)

—Pero sí. La vez pasada nos vieron y nos pusieron en el sol por eso.

—¿El maestro?

—El prefecto. Y nos puso en las canchas, a cada uno en un cuadrado y nos tuvo ahí como dos horas, en el sol, ¡y estaba fuerte!, pero de porque estábamos jugando en la puerta de que “¡sándwich!, ¡sándwich!” ($\chi^2=15$).

Relacionado con el tiempo, la asistencia y la permanencia escolar

En este subtema se observan menciones a la cercanía o lejanía de la escuela y las faltas y retrasos. Las palabras son arriba, entraba(n) *, hora(s), salir *, hasta, dure, luego, ya, estaba, quedar *, llegue, año(s), mes, volver *, cambiar *, sexto, camión *, adelante y adelantar (con derivados), ir (en diversos tiempos verbales), meses, tiempo, minuto(s), esquina, en, ir (en diversos tiempos verbales), ahí, dejo, salir *, váyanse, bajaba(n), cuando, llegar *, tarde *, lejos, regreso *, estábamos, termina *, día, deje, caminar *, salida *, estaban.

Ejemplos de frases significativas son como las siguientes:

³ Aquellas palabras con el símbolo * al lado, significa que fueron lematizadas (Marpsat, 2010). Es preciso tener presente que el programa toma la raíz de los términos (denominados “morfemas lexicales”) y los agrupa. Por ejemplo en este caso, la raíz es “pele” y las formas completas asociadas son: pelea, peleaba, peleado, peleamos, peleando, pelear y pelearon.

“Yo, con la primera escuela... bueno, el kínder me quedaba a media hora, caminando. Estaba bien retirado y no había camiones que llevaran hasta allá... Porque vivía en el cerro, en la CROC” ($\chi^2=19$).

—¿Cómo es eso de irse de pinta?

—¡No ir a clases! Y ya después llegó un momento en el que me empezaron a vigilar, que me llevaban a la escuela y así” ($\chi^2=12$).

Relacionado con el ambiente familiar y el entorno

Incluye la descripción de sus familias o amigos, la historia del vínculo, el trabajo (y su relación con la escuela). Se habla de mamá(s), casa(s), hermano(s)a(s), yo, papá(s), amiga(s), tío(s), abuelo(s)a(s), vecino(s)a(s), compañero(s)a(s).

Ejemplos de frases significativas se exponen:

“Rentaban un cuarto. Ahí en la central, mi mamá y unos tíos rentaban ahí en un cuarto. Y luego ya, ¿cómo te diré?, duraron ahí un tiempo y se pelearon con mis tíos y con mi papá y ya luego con mi papá se fueron aquí en la Genaro a comprar un terreno porque en ese tiempo era puro cerro y andaban así, como vendiendo terrenos y luego ya, se acomodaron” ($\chi^2=18$).

“Yo no quería, ¿no? Pero mi mamá, de que ‘¡no! De que te tienes que ir conmigo’ y ya... y tenía que trabajar para pagarme la escuela, porque no... Mi papá estaba en Houston y como que no me apoyaba mucho” ($\chi^2=13$).

Clase 4. La diversión. Es una clase más homogénea en su interior que la primera y, si bien también se identificaron subgrupos, éstos refieren a ámbitos donde los jóvenes se entretienen. El discurso aparece con mayor frecuencia en jóvenes con secundaria incompleta y de marginalidad extrema. También es propia de aquellos con más de 20 años, en aquellos que están dentro de la escuela y en los hombres.

La diversión y la recreación

Involucra menciones a la música que les gusta, los juegos

y deportes que practican, como actividades de esparcimiento, incluyendo el consumo de drogas y el vínculo con la policía. Asimismo, hay referencias al entretenimiento en la escuela, el relax, el apoyo de compañeros para “pasarse la tarea” y “de repente aprender”.

Se encuentran términos como: jugar, cotorrear * fútbol, música, tele, tocar *, fiesta(s), cine, película, mujer(es), drogas *, rock, bato(s), baile *, animé(s), banda(s), maquinitas, chavo(s)a(s), güey(es), mural(es), hombre(s), celular(es), morro(as), perra, huerco(s), colombiana(s) *, despapalle, novio, muchacha(s), ebrio(s), fines, vallenato(s), desmadroso(s), salen, parque, centro, cenar, retas, ballet, tocamos, colombia, novia, chavos, básquet, deporte(s), jugamos, caricatura(s).

Las frases típicas resumen una idea de este subtema:

“Y... y ya de repente sacamos música ¿verdad que sí? (a los jóvenes). O a las maquinitas, jugamos maquinitas... (risas)

—¿Y qué música...? ¿qué grupos le gustan a usted?

—De Vallenato...

—¿Qué grupos en particular le gustan?

—Vallenatos, este... Jorgito Celedón de allá y... ¿quién más? (risas) No, pues... puro vallenato nos gusta” ($\chi^2=33$).

“—¡Nombre! Había mucho batos, así, que eran iguales que nomás iban a jugar también. No, pero mira fíjate lo que era él, sí era estudioso...

—Usted era aplicado, me dicen acá... (a otro joven).

—¿Verdad que sí? No, pero era yo y el pinche Peli-gro, que éramos bien desmadrosos ¿verdad que sí?” ($\chi^2=26$).

El trabajo

Aquí se hacen menciones a los vínculos con los compañeros de trabajo, explicación de cómo les enseñan e historias de trabajos que mantuvieron.

Palabras típicas son: pintadas *, domingo(s), duermo(en), cansancio *, dormir *, evento(s) y piñata(s). Las frases significativas ilustran el subtema:

“—¿Y cómo de qué trabajaste?

—De... pos ¡en casi puras fábricas! En la otra fábrica hacía empaques, empaques de todo tipo, y luego

pues, pintar, pintar centros comunitarios” ($\chi^2=16$).

“—OK... y, ¿su papá le enseñó a soldar? ¿Qué es lo que ha aprendido de soldar?

—Mmm... Pero poco, no mucho...

—¿Y cómo es? Así, le dicen “haz esto” o, ¿cómo es?

—Sí, es que hay... ahí, ahí... Es que mira, mira, hay con la pedacera que sobra de fierros viejos, y me dicen ‘¡Eh!, úneme esos pedazos’ ($\chi^2=14$).

Clase 2. La escuela como proyecto de vida. Esta clase comprende 26% del discurso total y abarca aquellos dichos que remiten a la escuela como espacio de aprendizaje, como etapa de la vida y que confluyen en el futuro. Aquellas personas más identificadas con esta clase son aquellos jóvenes que se encuentran dentro de la escuela, cuya marginalidad es nula o baja. También es propia de las entrevistas realizadas a los hombres.

Los proyectos futuros

Se visualiza a la escuela como un elemento que define la personalidad y el futuro: apoya el desarrollo y facilita la consecución de un trabajo.

Las palabras típicas dentro de este subtema son: persona(s), ser (y derivados, en diferentes tiempos verbales), vida, carrera(s), algo, tener *, sirve *, poder *, futuro, alguien, ayuda *, siendo, servir *, diferente(s), gustaría, experiencia(s), querer *, facultad, hacer *, valor *, positivo(s), preparatoria(s), ser (y derivados, en diferentes tiempos verbales), edad(es), vale, técnica(o), mecánica(o), útil(es), feliz, tener *, trabajo (y derivados), emoción *, esfuerzo(s), mantener, padre(s), planes *, dinero, producto(s), gana(s), oportunidad y título.

Las frases significativas dan sentido a la selección:

“—¿Qué pensaría que lo ayudó para que usted siguiera sus estudios?

—Pues llegar a tener una vida digna y la idea de llegar a ser alguien que yo quiero ser, tener una carrera, llegar a ser feliz teniendo eso” ($\chi^2=33$).

“Tener una buena vida, tener una carrera, tener algo con el que puedas mantener... si vas a tener una familia, llegar a mantener una familia. Más que nada, ser alguien... no ser alguien, porque ya eres alguien en la vida, sino llegar a ser más que ellos. Siempre

me han dicho eso: “yo quiero que seas algo más que yo”, que progrese en la vida y que no sé, que luego pueda ayudar” ($\chi^2=22$).

Aprendizaje, utilidad y usos

Donde se diferencian las obligaciones y derechos en distintos niveles, el interés que guardaba para ellos un momento determinado y lo que implica a su entorno. Se encuentran conceptos tales como aprender *, estudiar *, saber (y derivados, en diferentes tiempos verbales), ejercer *, pensar *, educativo, aprendizaje, pensamiento(s), aprendiendo, problema(s), mente, papelería, conocimiento(s), razonamiento (y derivado) y teoría (y derivado)

Ejemplos de frases significativas son las siguientes:

“Puedes saber muchas cosas pero lo que quiere una empresa es el título...” ($\chi^2=20$).

“O sea, vas a estar en tu oficina, vas a tener una papelería que va a decir ‘el por ciento de esto por el tanto de esto y por el tal de aquel y de aquel’ y de qué te va a servir que en mil ochocientos sesenta, que ni al caso en el papel” ($\chi^2=19$).

Clase 3. El mundo de la escuela. Esta es la clase más pequeña, cubriendo 18% del discurso total. Quienes se relacionan más con ella son mujeres, como así también personas entre 17 a 20 años, que se encuentran dentro de la escuela o con una marginalidad nula.

Relación docente-alumno

Incluye definiciones de buenos y malos maestros, su manera de enseñar y la reacción de ellos como estudiantes, desde el comportamiento en clases hasta el aprendizaje.

Las palabras típicas del subtema son: maestro(s)a(s), materia(s), inglés, matemática(s), libro(s) *, examen(es), clase(s), español, tema(s), pregunta(s) *, tarea(s), pizarrón, profesor(es)a(s), resultado(s), entrega(s) *, divisiones, historia(s), libro(s), hoja(s), dividir (y derivado), respuesta(s), copiar *, física (y derivado), patrón(es), tablas, letra(s), máquina, computadora(s), error(es), actividad(es), resta *, química.

Las frases significativas que ilustran la temática se presentan a continuación:

“Y tú dices: ‘No, bueno, lo hago como yo quiero’ pero te dicen: ‘Que no, es que no es así’. Por decir, cuando te enseñan a dividir, el chiste, lo que les importa a los maestros de las divisiones es que tengas el resultado de arriba” ($\chi^2=44$).

“—Porque así son todos los maestros, los que te regañan, los que te hacen ver tus errores, son los que... son los buenos maestros. ¡Los que te ponen atención! Si... No sé...

—¿Y cómo serían los malos maestros?

—No sé no explican nada, no explican porque había maestros que nomás llegaban y te ponían varias cosas ahí y así eran todos, pero había unos que no... que les valía” ($\chi^2=28$).

El aprendizaje

Describen el proceso de aprender y sus dificultades, particularmente para entender algunas temáticas, el batallar con ciertos temas y las diferencias de aprendizaje con respecto a ambientes diferentes.

Los términos propios del subtema son: entender *, explicar *, atención, enseñar *, leer, prestar *, escribir *, interés *, regañar *, leía, decir *, entender *, leo, grabarse *, revisar *, rebelede, estricto(s), practicar *, rápido(s), volada, duda(s), aprender *, conformar *, batallar *.

Las frases significativas describen el sentir de los jóvenes frente al aprendizaje:

“—¿Y cómo aprendes?

—Pues viendo. En el taller de serigrafía a las clases ni les ponía atención. De que estaba explicando el profesor en el pizarrón y yo: ‘¡No!’, lo que me interesa es aprender ahí, cómo hacen para imprimir las playeras ($\chi^2=29$).

“—¿Qué era lo que te gustaba? ¿Qué áreas?

—Vendría siendo Ciencias Naturales, Español... Y yo creo que se puede decir las Matemáticas, pero no todo lo aprendí, así... siempre, siempre, han sido mi error...

—A mí tampoco las Matemáticas porque nunca se me pegaba. ¡Esas mentadas fórmulas! La fórmula

por esta y por esta, para que te de tal cosa...” ($\chi^2=19$).

DISCUSIÓN

Moliner (2001) sostiene que la comunicación es fundamental en la riqueza y complejidad del conocimiento social y, por ende, de las RS; afirma que a medida que aumenten los contactos con el objeto de la representación, mayor orientación explicativa tendrá la misma, mientras que predominarán aspectos descriptivos si los sujetos están alejados del objeto. El programa Alceste proporciona “la cartografía de los principales fundamentos tópicos o ‘lugares’ sobre los cuales el mundo del discurso es construido por sus enunciadores” (Reinert, 1998, p. 10). Su ventaja radica en la facilidad para agrupar gran cantidad de datos conservando la unidad de significados y mostrar la organización tópica del discurso (Medeiros de Azevedo y Nunes de Miranda, 2014).

Los resultados arrojados por el programa muestran un panorama dicotómico de la escuela, donde se vislumbra un mundo interno a la institución educativa y otro externo, que muestra el contexto de la vivencia. Cubriendo el porcentaje más alto del discurso (32%) está el pasado de la experiencia escolar, sobre todo en los jóvenes fuera del sistema educativo, que se remiten a esta época en donde asistían a clases y el ambiente familiar y el entorno estaban en contacto con la escuela.

En contraposición directa a este grupo, pero compartiendo una visión “desde fuera”, se ubican aquellos discursos que dan cuenta de la vida fuera de la escuela: la diversión, los amigos, el trabajo, etc. 24% de los UCE refieren a esta clase y, del mismo modo que en el grupo anterior, es propio de los jóvenes hombres de mayores edades.

Las otras dos clases hablan desde “dentro” de la experiencia escolar. La clase 2 es la que parece remitir a las actitudes positivas respecto a la escuela, enfocándose en las virtudes de la misma y su utilidad para proyectos futuros. La clase 3, por su parte, muestra la experiencia escolar: los docentes, el aprendizaje, etc. En ambos grupos se observa la presencia de jóvenes escolarizados y no marginales, lo que se contrapone a la primer macroárea, propia de los jóvenes escolarizados.

Un aspecto significativo de este análisis (y vislumbrado por toda una tradición sociológica) es el de la vinculación entre ciertas variables ligadas a estratos socioeconómicos más acomodados y una visión positiva de la

escuela, mientras que aquellos con marginalidad alta o extrema representan discursos más negativos de la institución educativa o directamente se remiten a otros aspectos de su vida, quedando excluida la escuela en sus referencias.

ALGUNAS PUNTUALIZACIONES EN TORNO AL USO DE PROGRAMAS COMPUTARIZADOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS RS

Kalampalikis (2003) afirma que se observan dos grandes posturas frente a la utilización de programas computarizados para el análisis de las RS: el de aquellos que asumen una confianza ciega en la herramienta, pero acompañada de una tímida reflexión sobre el lenguaje, y el de aquellos que realizan una exhaustiva revisión lingüística eludiendo la pertinencia social y el aspecto comunicativo del objeto de estudio. De estas posturas se observan tratamientos que manipulan al lenguaje sin atender a su aspecto comunicativo o lo opuesto, se focalizan en la comunicación sin atender al lenguaje —como si los fenómenos estudiados fuesen independientes del sistema de signos en los que están inmersos (p. 149) (traducción propia).

Chartier y Meunier (2011) sostienen respecto a Alceste que “casi la totalidad de los estudios en RS utilizando métodos de indagación textuales (Text Mining Methods) aplican este programa” (p. 4) (traducción propia), siendo las clases semánticas recuperadas por el programa el núcleo básico de la RS (Wagner, Hayes y Flores, 2011). A pesar de los “estrechos vínculos teóricos y metodológicos” (De Alba, 2004, p. 1.7) que parecen guardar Alceste con la teoría de las RS, se carece aún de una explicación que dé cuenta cómo los diferentes topos proporcionados por el software hablan de las RS. Las argumentaciones dadas para fundamentar la utilización del software se centran en la similitud de los postulados teóricos de ambos, como es el caso de la siguiente afirmación: “Del mismo modo que la coherencia del discurso está dada, según Reinert, por el conjunto de mundos lexicales que lo componen, el contenido de las representaciones sociales el observado en el conjunto de todas las expresiones discursivas y las prácticas” (De Alba, 2004, p. 1.6).

¿En qué medida las RS coinciden con los mundos lexicales que proporciona Alceste? Dos son los argumentos

que, al menos pragmáticamente, parecen converger: Primeramente, el programa otorga sentido al *consenso* del discurso, haciendo diferenciaciones entre poblaciones y proporciona una serie de temáticas en torno a las cuales gira el discurso. En segundo lugar, el material así obtenido puede leerse como la técnica de asociación libre, proporcionando una *primera aproximación* a las dimensiones principales de las RS (Lahlou, 1996).

Por su parte, la reflexión metodológica sobre la implementación de Alceste ha sido modesta, limitándose a sugerir modificaciones en los parámetros del software (Chartier y Meunier, 2011). Incluso Dalud-Vincent (2010) advierte sobre los efectos que tiene en los resultados el modo en que se realizan los cortes entre las unidades de contexto elementales, lo que genera variación en la generación de clases lexicales. Es decir, introduciendo pequeñas modificaciones (por ejemplo “prepa” por “preparatoria”) lleva a un número variado de clases lexicales y, por ende, a un análisis diferente. La sensibilidad que posee el software en el corte de las UC no ha sido suficientemente tratada en las investigaciones que recurren a él.

Parecen seguir vigentes algunas de las preguntas formuladas desde las primeras épocas desde la incorporación de este tipo de programas en el análisis de datos (Cisneros, 2011): ¿el uso del software favorece cierto tipo de análisis? ¿Es una herramienta o dirige el proceso de investigación? ¿Son las computadoras capaces de asistir o, incluso, mejorar la forma en que se construye y prueba la teoría? ¿Pueden apoyar la explicitación en la formulación de teoría? (Richards, T. y Richards, L. 1994), entre otras. Se coincide con Chartier y Meunier (2011) cuando afirman que:

Siguiendo a Abric [...] los métodos de análisis de las RS pueden ser divididos en tres categorías, dependiendo del nivel de análisis que permiten. Estos niveles son: Contenido y reconocimiento categorial de las RS; identificación de la estructura de las RS e identificación del núcleo de la RS. Concluimos que los métodos de indagación textuales (TMM) como los utilizados por Lahlou y otros solo alcanzan el primer nivel de análisis (traducción propia).

Kalampalikis (2003) recuerda que las RS están inscritas en el lenguaje y Alceste tiene la virtud de transformar un texto que pudiera tomarse con un sentido pleno en

un gran conjunto asociativo. Y argumenta: “Hasta el momento, no hemos evocado ni el ‘contenido’, ni la ‘significación’, ni la ‘interpretación’. Estamos en el nivel —modesto, prudente, pero importante— de la localización de los mundos lexicales, de la topografía del discurso” (p. 151-152, traducción propia).

Esta es la postura que se asume en el presente trabajo: El software tiene por objetivo identificar la topografía del discurso, lo que luego puede leerse como representante de las RS. Se considera importante hacer la distinción para evitar algunas interpretaciones que tienden a “leer” las RS en los resultados (Lahlou, 1996; Medeiros de Azevedo y Nunes de Miranda, 2014), cuando en realidad se trata de leer una teoría lingüística a los ojos de las conceptualizaciones de las RS.

CONSIDERACIONES FINALES

La incorporación de programas computarizados en el análisis de datos cualitativos tiene ya una tradición de más de dos décadas (Cisneros, 2011). Considerando el auge que adquirieron en la actualidad los métodos computarizados para el análisis de datos textuales (Kalampalikis y Moscovici, 2005), resulta sorprendente la escasa reflexión en los ensayos sobre los vínculos teóricos y metodológicos que éstos guardan con los postulados que, se supone, representan (Chartier y Meunier, 2011), sobre todo considerando que en los últimos años se ha presenciado una mayor comercialización y sofisticación de los programas, como así también el aumento en tamaño y diversidad de los usuarios (Fielding, 2000; Valles, 2002; Mangabeira, 2004).

¿En qué medida el reporte que proporciona Alceste habla de las RS de la educación formal? Siguiendo las bases teóricas del método Alceste, cuatro serían los mundos lexicales con base en los cuales se distribuye el discurso de los jóvenes entrevistados: La escuela y la vida (clase 1), la diversión (clase 4), la escuela como proyecto de vida (clase 2) y el mundo de la escuela (clase 3). Esta distribución temática se genera con base en que el material transcrito es tomado como un gran corpus de asociaciones libres (Lahlou, 1996) que funcionan de manera similar que la técnica desarrollada por Abric (2001).

Si bien las clases presentan una temática coherente a su interior, esto no significa que la lectura de los resultados haya sido de este modo. En palabras de Lahlou

(1995) “una vez que el análisis ha terminado, el analista presenta siempre los resultados de una manera que, efectivamente, los rasgos son ‘naturalmente’ interpretables como ‘signos’ de un paradigma” (p. 226).

Como varios autores lo han señalado (Lahlou, 1996; De Alba, 2004) los resultados de Alceste podrán considerarse como una primera aproximación, un análisis exploratorio que permita ver en el material textual los significados que posee por sí mismo, más allá de las ideas del investigador. Éstos deberían acompañarse de otros análisis a fin de evaluar las diferencias y similitudes. Con ello, se colaborará a una profundización y reflexión en torno a los vínculos entre las RS y los desarrollos computarizados.

La propuesta radica en tomar la “revolución metodológica” (Cisneros, 2002) que se está observando en la investigación cualitativa para repensar y fortalecer los modos de representar y vincular los datos desde la computadora, con reflexión y cambio tecnológico pero siempre con permanencia metodológica (Valles, 2002).

REFERENCIAS

- Abric, J. (2001). *Metodología de recolección de las representaciones sociales. Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Coyoacán.
- Aubert-Lotarski, A. y Capdevielle-Mougnibas, V. (2002). Dialogue méthodologique autour de l'utilisation du logiciel Alceste en sciences humaines et sociales : «lisibilité» du corpus et interprétation des résultats. 6èmes. journées internationales d'analyse statistique des données textuelles, Saint-Malo.
- Bauer, M. y Gaskell, G. (1999). Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29 (2), 163-186.
- Chartier, J. y Meunier, J. (2011). Text mining methods for social representations analysis in large corpora. *Papers on Social Representations*, (20), 37.1 - 37.47.
- Cisneros, C. (2002). Análisis cualitativo asistido por computadora. En F. Mercado, D. Gastaldo y C. Calderón, *Investigación cualitativa en salud en Iberoamérica* (pp. 287-310). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- (2011). La computación cualitativa en la investigación en Ciencias Sociales. *La sociología en sus escenarios*., 23, (14), 1-27.
- Dalud-Vincent, M. (2010). Les «choix» du sociologue avec Alceste - Du paramétrage des unités de contexte aux résultats obtenus. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, (107), 23-48.
- De Alba, M. (2004). El método Alceste y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la ciudad de México. *Papers on social representations*, (13), 1.1-1.20.
- Fielding, N. (2000). The Shared Fate of Two Innovations in Qualitative Methodology: The Relationship of Qualitative Software and Secondary Analysis of Archived Qualitative Data. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (3), 1-16.
- Gillespie, A. (2008). Social representations, alternative representations and semantic barriers. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38 (4), 375-391.
- Gobierno de Nuevo León (2011). Centros Comunitarios de Desarrollo Social. Monterrey: Gobierno de Nuevo León.
- Kalampalikis, N. (2003). *L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Kalampalikis, N. y Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les Cahiers Internationales de Psychologie Sociale*, (66), 15-24.
- Lahlou, S. (1995). Vers une théorie de l'interprétation en analyse statistique des données textuelles. 3rd. International Conference on Statistical Analysis of Textual Data, Roma, CISU.
- (1996). A method to extract social representations from linguistic corpora. *Japanese journal of experimental social psychology*, 35 (3), 278-391.
- Mangabeira, W. (2004). Computers and qualitative research: adoption, use and representation. *Social science computer review*, 22 (2), 167-178.
- Marková, I. (2008). The epistemological significance of the theory of social representations. *Journal*

- for the Theory of Social Behaviour*, 38 (4), p. 461-487. Anthropos.
- Marpsat, M. (2010). La méthode Alceste. *Sociologie*, 1 (1), 1-4.
- Medeiros de Azevedo, D., Nunes de Miranda, F. A. (2012). Teoria das representações sociais e Alceste: contribuições teórico-metodológicas na pesquisa qualitativa. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265324588003>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Anesa, Huemul.
- Moliner, P. (2001). *Une approche chronologique des représentations sociales. Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ? La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: PUG.
- Parrello, S. y Osorio-Guzmán, M. (2013). Reconstrucción narrativa de una experiencia de hospitalización. *Revista Costarricense de Psicología*, (32), 177-192.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and research methods*. California : Sage.
- Rateau, P., y Lo Mónaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6, 22-42.
- Reinert, M. (1998). Quel objet pour une analyse statistique du discours ? Quelques réflexions à propos de la réponse Alceste. IV Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles, Nice, JADT.org.
- Richards, T. J. y Richards L. (1994). *Using Computers in Qualitative. Research Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Valles, M. (2002). *Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (e.g. ATLAS.ti y MAXqda) en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la grounded theory y el contexto de la investigación social española*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Wagner, Hayes y Flores P. (Eds.) (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: