

Adaptación y Validación de un Instrumento para la Identificación de Representaciones Sociales

Adaptation and Validation of an Instrument for the Identification of Social Representations

Galo E. López Gamboa ^{1,*}, Julio I. Vega ¹ y Roger J. González González ²

¹ Universidad Autónoma de Yucatán, México

² Universidad Pedagógica Nacional, México

DESCRIPTORES:

Representaciones sociales
Validez
Cultura
Medición
Metodología

RESUMEN:

Las representaciones sociales es un concepto estudiado desde los campos de la psicología, la sociología y actualmente ha cobrado relevancia en otros como la educación; ha sido estudiado desde diferentes escuelas de pensamiento que postulan la forma en que éstas (las RS) se integran, desarrollan y evolucionan. Este texto presenta la propuesta de un instrumento de medición a través del diferencial semántico de Osgood en el que se emplean adjetivos basados en categorías teóricas, así como en la adaptación al contexto cultural latinoamericano. Para analizar la validez de constructo del instrumento, se decidió realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC) considerando una estructura de tres dimensiones que represente a cada uno de los estímulos presentados a los participantes. El resultado de tres dimensiones señala un ajuste apropiado e identificó asociaciones esperadas entre el factor de valoración de éxito con el fracaso obteniendo una relación negativa. El instrumento es consistente con la literatura al respecto de las RS de alumno exitoso, que fracasa y la propia figura del profesor, en la cual, este último tiende a asociar sus propias características personales con la imagen del alumno altamente exitoso, es decir, se aprende el oficio de ser alumno.

KEYWORDS:

Social representations
Validity
Culture
Measurement
Methodology

ABSTRACT:

Social representations are concepts studied from the fields of psychology, sociology and has currently gained relevance in others such as education; It has been studied from different schools of thought that postulate the way in which these (SRs) integrate, develop and evolve. This text presents the proposal of a measurement instrument through Osgood's semantic differential in which adjectives are used based on theoretical categories, as well as adaptation to the Latin American cultural context. To analyze the construct validity of the instrument, it was decided to carry out a confirmatory factor analysis (CFA) considering a three-dimensional structure that represents each of the stimuli presented to the participants. The three-dimensional result indicates an appropriate fit and identified expected associations between the success assessment factor with failure, obtaining a negative relationship. The instrument is consistent with the literature regarding the SR of the successful student, the unsuccessful student, and the figure of the teacher, in which the latter tends to associate their own personal characteristics with the image of the highly successful student, that is, they Learn the trade of being a student.

CÓMO CITAR:

López Gamboa, G. E., Vega, J. I. y González González, R. J. (2023). Adaptación y validación de un instrumento para la identificación de representaciones sociales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 101-115.
<https://doi.org/10.15366/rie2023.16.1.006>

1. Introducción

La teoría de las Representaciones Sociales (RS) ha tenido diferentes aplicaciones y se ha estudiado con fines diversos empleando una serie de metodologías que tratan de integrar técnicas de recogida de datos e interpretaciones tanto cuantitativas como cualitativas. Sus propósitos varían dependiendo del estudio, pero basta con partir de la premisa que las RS son las formas a través de las cuales construimos y deconstruimos el mundo que nos rodea, les dan sentido a nuestras experiencias y facilitan nuestra toma de decisiones. Autores como Wachelke (2012) difieren de esta idea señalando que las RS no son determinantes en nuestras prácticas, sino que, en todo caso, la práctica y el contexto ambiental son variables que influyen en la conformación de una RS (aunque pareciera de modo inverso).

Desde nuestra perspectiva, en realidad están tan íntimamente ligadas que sería un debate fútil, pues tienen una relación dialógica bidireccional que se influyen mutuamente de manera permanente. De hecho, el propio Wachelke (2012) señala:

No obstante, las representaciones sociales predicen el desarrollo de nuestras prácticas sociales en al menos dos casos: cuando un actor social enfrenta una situación que involucra un objeto social y tiene significativa autonomía para actuar libre de condiciones imperantes; y cuando una situación afectivamente cargada activa elementos que son compartidos en una colectividad. En ambos casos es probable que una representación pertinente guiará prácticas y comportamiento. (p. 732)

Dichas representaciones tienen un valor teórico en diferentes campos del conocimiento como la psicología, la sociología, la educación, entre otros; particularmente debido a que el concepto plantea una convergencia teórica entre otros aspectos cognitivos, afectivos y disposiciones para actuar, presentando un esfuerzo sólido para integrar otros tales como: actitudes, creencias, valor opinión y estereotipos, por mencionar algunos (Corvalán, 2013).

En ese sentido, las representaciones sociales son también una manera de entender el conocimiento que se produce, pues supera la dicotomía individuo-sociedad dado que la propuesta parte de prácticas compartidas que hacen sentir a los sujetos que sus conductas no son azarosas, sino que parten de conocimiento verdadero. Corvalán (2013) citando a Farr (1983) añade que las RS tienen además una doble función:

primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (p. 119)

Partiendo de esa idea, todos conformamos y necesitamos representaciones sociales para dar sentido básicamente a la vida misma, pues nos permite por un lado racionalizar el por qué nos comportamos como lo hacemos y explicar nuestra individualidad. En ese sentido, demanda una reflexión profunda de cómo se conformaron (a través de qué, quiénes, cuándo y dónde nuestras RS) lo cual permitirá un diálogo y una confrontación con nuestra esencia individual.

Por otro lado, las RS también nos ayudan a entender, explicar hasta aceptar cuáles son los roles que nos corresponden. Prácticamente todos los conceptos: la vida, el amor, la muerte, el mérito, los fracasos, son lo que socialmente hemos construido, lo que se nos ha enseñado, es decir, “se sostiene explícita o implícitamente una perspectiva compleja de reconocimiento de las unidades de análisis. Lo individual, lo social, lo

biológico, lo cultural, lo racional, lo emocional... Constituyen cualidades esenciales e históricas del devenir humano” (Corvalán, 2013, p. 120).

Como el mismo Moscovici (1961), considerado precursor de la teoría de las RS, señaló que las representaciones sociales son sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje propios, y que no son simples ‘opiniones sobre’, o ‘imágenes de’ o ‘actitudes hacia’ sino ‘teorías’ sui generis destinadas a descubrir la realidad y su ordenación. Por lo cual, su estudio y análisis a profundidad siguen siendo relevantes en nuestro mundo cotidiano.

Cabe señalar que no significa que una RS sea una especie de suerte inevitable (a reserva de que el sujeto crea que es así) pero en términos generales una RS no es estática, es decir, el sujeto que las produce no las consume como algo reificado sino que participa de su construcción, reconstrucción, transformación para transmitir las a los demás “en un proceso dialéctico entre realidad objetiva y subjetiva [...] con el fin de clasificar un objeto social y explicar sus características, para incorporarlo a su realidad cotidiana” (Cruz, 2006, p. 37). Adicionalmente, el poder de las RS descansa entre otras cosas, en que primero se incorporan al discurso individual y colectivo como referencias del deber ser y hacer, y una vez incorporadas a las prácticas cotidianas “se convierten en verdades para el sentido común” (Billig, 1993 en Cruz, 2006, p. 38).

2. Revisión de la literatura: conceptos y metodologías de estudio de las RS

2.1. Las RS en las tradiciones del conocimiento

De acuerdo con Banchs (2000), en la teoría de las RS podríamos encontrar dos espectros en la forma en la que teórica y metodológicamente se aborda el concepto. Por un lado, se define lo que es constituyente como algo procesual, esto se remite al proceso que se lleva a cabo para crear el constructor, es decir, cómo es que la persona integró la RS. En este enfoque se privilegia la intervención del ámbito social, la cultura y las interacciones de grupo.

Por su parte, en el espectro de lo estructural, o bien, las RS como elemento constituido, se enfoca primordialmente en los contenidos de las representaciones, se lo hace constatando contenidos y procesos en término, estos últimos son productos, vale decir, constituidos y estables mientras que los primeros (procesuales) son dinámicos, constituyentes y cambiantes (Banchs, 2000).

Para la comprensión de estos dos enfoques es preciso recordar que las RS son pensamiento constituyente y a la vez pensamiento constituido. Es decir, al ser parte de la realidad social, la RS contribuyen a su configuración y producen en ella una serie de efectos específicos. Pero también, las RS contribuyen a construir el objeto del cual son una representación, por lo que este objeto es, en parte, realmente tal y como aparece a través de su representación social (Ibáñez como se citó en Araya, 2002, p. 48).

La escuela estructuralista toma como base estudios sobre las relaciones sociales de los cuales se rescatan dos características fundamentales: En primer lugar, permite analizar la dinámica social que existe entre los individuos y el medio en el que se desenvuelve considerando los estímulos materiales, sociales y económicos, así como su interdependencia e influencia misma; por otro lado, analiza los conflictos existentes dentro de las organizaciones sociales.

Desde el enfoque teórico estructuralista de las RS, se propone la existencia de dos bloques de elementos o sistemas que integran la RS: un núcleo central y uno periférico. El núcleo central tiene algunos elementos clave que generan el significado macro de la representación y organizan toda su estructura pues tiene profundas raíces ideológicas e históricas consensuadas en el grupo y que la distinguen (a la RS) de otras y de otros grupos. Por su parte en el sistema periférico es bastante flexible y supone pautas para adaptar los referentes del núcleo central a situaciones concretas o variaciones contextuales que pueda presentar el objeto representado; por lo cual en la periferia existen elementos que no necesariamente son totalmente compartidos al interior del grupo sino antes bien, sirven como puntos de enlace específicos a situaciones ambientales (Abric, 1994a, 1994b citado en Wachelke, 2012).

De acuerdo con Uribe y otros (1997, en Araya, 2002):

El núcleo tiene dos funciones: la generadora, que crea o transforma la función de los demás elementos de la representación, es decir le da sentido a la significación de esos elementos y la organizadora que organiza (sic) los elementos de la representación. Cuenta además con dos dimensiones: normativa y funcional. En la primera se expresan dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas, dentro de las cuales pueden incluirse normas, estereotipos o actitudes. En la funcional se encuentran las situaciones con una finalidad operativa o aquellas que se refieren al funcionamiento del objeto. (p. 51)

Con base en Mora (2002), las RS se nutren de toda la información que existe al respecto de cierto fenómeno o situación, no obstante, dadas las características del colectivo y del individuo inserto en dicha colectividad, existe un proceso de focalización en la que cierta información será seleccionada para posteriormente, proceder a una inferencia de ese saber construido con el propósito de que el individuo comparta un saber común con el grupo y pueda responder de manera apropiada al mismo, así como darle sentido a las experiencias a partir de este corpus constituido, el cual tiene un núcleo central de cognemas o elementos básicos de significado que son “protegidos” por elementos periféricos de ajuste a la situación dada. En palabras de Araya (2002, p. 51):

El núcleo central es el elemento que más resistirá al cambio, pues una modificación del núcleo produce la transformación completa de la representación. Está protegido [...] por los sistemas periféricos, los cuales permiten, esencialmente, la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto.

Además de su función protectora/adaptadora, los elementos periféricos cumplen 3 funciones: la concreción que integra los elementos en los que la situación se genera refiriéndose al presente inmediato y transmisible a partir de lo vivido por las personas; la función de regulación ofrece flexibilidad en la RS pues integra todos los elementos nuevos que pudieran “atentar” contra la estabilidad del núcleo, para hacerlo puede otorgarles un menor valor (del que de hecho tuvieron), reinterpretándolos o aceptándolos como condicionalidades; y la tercera función de defensa, provee de resistencia, de lo contrario el núcleo central cambia y en consecuencia la RS; si esto ocurre es porque el sistema periférico fue poco resistente o porque la nueva información presentada tuvo tanta fuerza que no fue posible integrar la contradicción a la periferia ni mucho menos sostenerla (Araya, 2002).

Para que una RS comience su proceso de formación, diversos teóricos (Moscovici, 1961; Wachelke, 2012) han señalado la necesidad de diferentes condiciones:

- Un objeto social debe presentar ambigüedades en su concepción.
- Un grupo debe sentir la necesidad de intervenir para definirlo.

- Diferentes aspectos de ese objeto deben ser prominentes/importantes para diferentes grupos.
- El objeto debe ser polimorfo refiriéndose a una clasificación general.
- Debe haber interacción contextual intergrupos (al menos dos opuestos) en referencia al objeto.
- El objeto debe estar ligado a la estabilidad del grupo o en su defecto, atentar contra su identidad o cohesión social.
- El objeto debe tener una función conceptual para el grupo, sea por que explica u ordena ideas de un fenómeno determinado.
- Debe ser un tema de comunicación asociado a prácticas sociales.

Ahora bien, una vez cumplidas dichas condiciones e integrada la RS, se manifiesta en tres dimensiones: a) la información que se tiene del fenómeno o situación, pero toda vez que ya ha sido filtrada o focalizada y anclada al esquema mental; b) en una segunda dimensión la imagen o representación misma ya jerarquizada, esquematizada y aquella que puede variar de individuo en individuo y que se analizan en función de la totalidad de un discurso sobre un objeto (Mora, 2002). Y finalmente, c) la tercera dimensión es la actitud o el juicio valoral que puede ser favorable o desfavorable ante el objeto de la RS.

Adicionalmente es importante precisar que los cognemas y los elementos periféricos pueden fácilmente ser estructurados en el modelo de Esquemas Cognitivos Básicos (SCB, por sus siglas en francés). De acuerdo con Rateau (1995a), el esquema descansa básicamente en 3 meta-esquemas a los que él llamó “dimensiones de la representación social”, los cuales son: descripción (el grupo formado hasta por 9 elementos que refieren léxico, proximidad y composición; el meta-esquema de práctica (hasta 12 elementos vinculados) y el de evaluación (como se citó en Wachelke, 2012).

Los elementos de las representaciones sociales pueden ser concebidos como roles normativos, descriptivos y funcionales dentro de la representación, admitiendo la posibilidad de roles mixtos y más de una de esas dimensiones también.

Ahora bien, bajo la premisa de la escuela estructuralista, las RS como elemento constituido demanda técnicas que permitan determinar la estructura cognitiva nuclear y periférica de las representaciones sociales. Este texto plantea la posibilidad de emplear el diferencial semántico de Osgood para el análisis de la hipótesis del núcleo central y elementos periféricos, adaptando los adjetivos del diferencial en términos del contexto mexicano, así como las implicaciones en términos de validez cultural del instrumento empleado a la luz del análisis estadístico empleado y su respectiva explicación.

Vale decir que en Latinoamérica y Europa existe una vasta investigación en materia de representaciones sociales, precisamente porque el concepto es polifacético y tiene elementos tanto constitutivos como constituyentes. Así, entenderlo y estudiarlo también puede realizarse desde múltiples perspectivas; parafraseando a Corvalán (2013) en el concepto de representaciones sociales hay también implícito la necesidad de definir lo *pyy*, tanto de lo individual como de la forma en la que el colectivo funciona circunscrito a los elementos biológicos, sociales, individuales y culturales que complejizan el término.

En ese sentido, las dificultades para definir el concepto de RS tienen por supuesto, su paralelo al momento de estudiarlas, específicamente en el ámbito de lo metodológico, pues de acuerdo con Corvalán (2013):

a la par existen distintos métodos de abordaje para el estudio de las representaciones sociales, distintas técnicas cuantitativas, técnicas cualitativas, que son desplegadas en función de las distintas vertientes teóricas [...] se observan la utilización de todas estas técnicas dependiendo [...] del enfoque teórico–metodológico que propongan. (p. 118)

Por tal motivo, vale la pena dar continuidad al estudio de las RS desde otras miradas metodológicas que puedan servir también como puntos de partida y/o de crítica al respecto de cómo fueron analizadas. En el caso de este texto, se discute la propuesta teórico-metodológica basada en la escuela estructural de las RS; por lo cual, la estrategia de recogida e interpretación de datos será de orden cuantitativo pues en este enfoque teórico “desde el punto de vista ontológico, se busca aprehender tanto los mecanismos cognitivos de constitución, como las funciones, dimensiones y elementos de una estructura cognitiva” (Araya, 2002, p. 53).

La mayor producción investigativa en la línea de RS se concentra en Europa, seguidamente en América Latina en países como México, Brasil y Venezuela:

si bien en estas investigaciones se encuentra la presencia de ambos polos, el énfasis mayor es el enfoque procesual. Como consecuencia de lo anterior, para el abordaje de las RS, las técnicas de investigación más utilizadas en América Latina son las de naturaleza cualitativa. (Araya, 2002, p. 54)

De tal forma que es importante abonar, desde la investigación en Latinoamérica, estudios de RS en el enfoque cuantitativo, así como discutir técnicas y propuestas de análisis de datos desde el polo estructuralista.

2.2. Validez cultural en los instrumentos de investigación

La validez cultural juega un papel muy importante en las diferentes evaluaciones e instrumentos de medición en los cuales es necesario tomar en consideración la influencia de la experiencia cultural de los estudiantes para interpretar cada uno de los ítems de la prueba, es decir, se habla de una prueba creada con ciertas características las cuales deben ser adaptadas a las culturas del país al cual se aplicará la prueba, de lo contrario, se estaría hablando de una falta de validez cultural de la prueba que podría a su vez afectar la participación exitosa de algunos contextos (Solano y Milbourn, 2016).

Entendamos como cultura a esa amplia definición que abarcan múltiples aspectos en una sociedad en específica, como puede ser su economía, ambientales, idioma, dialecto, tradiciones, legislación, política, estilos de aprendizaje, epistemologías, formas de representar información, entre muchos otros aspectos (Solano y Milbourn, 2016).

Kirkhart (1995, citado en Rosario Basterra et al., 2011), hace hincapié en la importancia de la validez cultural en la medición y la necesaria consistencia con el concepto de validez multicultural en la examinación de la instrucción y la evaluación de instrumentos de medición desde esta perspectiva. Con esto, se abre paso al proceso de adaptación cultural está orientado a lograr la medición, a las diferentes culturas en donde se aplicará (Treviño, 2006). Tal sucede con los estudiantes de Latinoamérica, en donde las diferencias culturales pueden ser un factor que afecte en los resultados de las diferentes pruebas, porque es posible que éstas no midan los conocimientos que deberían.

Por ello mismo, la validez cultural propone que, al diseñar y analizar los resultados de las diferentes pruebas estandarizadas, es necesario considerar la ambigüedad existente entre los variados conceptos y constructos y que no pueden ser universales.

Para lograr esta validez cultural, Padilla (2001, citado en Treviño, 2006), afirma que se deben tener en cuenta ciertos factores que podrían afectar a la validez al medir el rendimiento académico debió a la diversidad cultural, tales como el contenido sesgado que puede dar ventaja a un grupo que está familiarizado con el contenido; las características de evaluación del formato, los procedimientos para su administración; y en el caso de los exámenes hasta el uso inapropiado de estos como predictores del rendimiento académico futuro. Para ello, y para lograr esta validez se realizan cuatro etapas en consideración del país donde se realizará la prueba, de los cuales, los primeros tres son relevantes a la validación cultural.

La primera etapa, es la de desarrollo de la prueba, en donde los participantes desarrollan los ítems de las pruebas y los seleccionan para su inclusión de acuerdo con los criterios de formatos. La segunda etapa, que es la traducción de la prueba, es donde cada ítem es traducido y adaptado de acuerdo con los lineamientos de traducción proporcionados por la agencia organizadora, esto permitirá reflejar las características de la cultura y el lenguaje utilizado. La tercera etapa, aplicación de la prueba y análisis de los resultados, es aquella donde se aplica la prueba a los estudiantes y la agencia organizadora se encarga del análisis y reporte de los datos. Y finalmente la cuarta etapa que es de uso de los datos de evaluación, donde cada país participante debe proponer políticas educativas de acuerdo con los resultados nacionales en comparación con el desempeño de otros países.

La segunda etapa de esta propuesta es considerada una de las más importantes para la adaptación cultural por Ramada y otros (2013) quien menciona que la traducción simple de un cuestionario puede conducir a una interpretación errónea debido a diferencias culturales y del lenguaje, por lo que recomienda que en esta traducción participen al menos dos personas bilingües que tengan como lengua materna el idioma del país en donde se aplicará la prueba. Este autor recomienda que para la validación cultural a partir de la traducción se deben considerar dos etapas: a) la adaptación cultural: traducción directa, síntesis, traducción inversa, consolidación por comité de expertos y pretest, y b) validación: que consta de siete pasos para la evaluación de la consistencia interna, fiabilidad intra e inter-observador, validez lógica, de contenido, criterio y constructo.

Lo anterior coincide con Ortiz y Cruz (2017) señalan que en la adaptación cultural se proponen que, a diferencia del enfoque absolutista que en términos de adaptación “se centraba en garantizar un cambio nulo o insignificante de conceptos y organización, entre la versión adaptada y la original, haciendo énfasis en los aspectos lingüísticos” (p. 201), el enfoque universalista busca las equivalencias en el proceso pues parte de la premisa que aún en países donde se emplee el mismo idioma los conceptos varían de cultura a cultura, tener significados diametralmente opuestos o incluso no existir en el argot cotidiano o carecer de sentido en razón al contexto social. En este sentido Herdman y otros (1998, citados en Ortiz y Cruz, 2017) confirman:

Así, el enfoque universalista propone, en primer lugar, elegir los elementos entorno al constructo que sean realmente universales y adaptar solamente aquellos que midan el mismo concepto en ambas culturas, de esta manera se podrá garantizar una mejor equivalencia entre las distintas versiones del instrumento. (p. 1)

Ahora bien, en esta propuesta se integró un instrumento basado en el diferencial semántico de Osgood que buscaba conocer si existía consistencia en términos de lo

que teóricamente se establece en los conceptos de alumno exitoso, alumno que fracasa y figura del profesor.

3. Método

El objetivo de este estudio es validar un instrumento de diferencial semántico para la identificación de los núcleos central y periférico de las representaciones sociales, en el contexto del sureste mexicano.

La presente propuesta está enmarcada en los procesos de revisión y elaboración de instrumentos psicométricos, con base en las premisas centrales de la medición educativa. Dado que no se empleó ningún grupo control ni se modificó las variables presentes en el entorno, se considera un estudio de corte no experimental, transversal, tipo encuesta. Montero y León (2015) denominan a este tipo de investigaciones, de corte instrumental, dado que su propósito central es la construcción, diseño, desarrollo y adaptación de pruebas y baterías, así como a futuro el análisis pormenorizado de sus características psicométricas.

Descripción del instrumento del Diferencial Semántico

El diferencial semántico es una técnica que consiste en presentar a los participantes una escala bipolar; en donde, en cada extremo se ubica un adjetivo o conducta, el cual se debe seleccionar según el grado de representación del concepto o palabra estímulo presentado, en este caso los constructos: alumno exitoso, alumno que fracasa y la figura del profesor. En sí misma la técnica indica siete opciones de respuesta o gradiente entre los polos de palabras presentadas (Díaz-Guerrero y Salas, 1975).

Así, en el diferencial semántico “se plantea que un concepto adquiere un significado cuando un signo (palabra) puede inducir la respuesta que está asociada al objeto que representa; es decir, se presenta una reacción frente al objeto simbolizado” (Gorenc et al., 2014, p. 82), lo cual es consistente con la definición de Representación social, en términos de la cristalización de un fenómeno que puede ser estudiado en su estructura constituida.

Por lo anterior, el diferencial semántico presenta una serie de características psicométricas que permiten la medición del constructo “representaciones sociales” al presentar un continuo de significados que pueden ser fácilmente asociados. Es preciso también indicar que el DS no es un test psicológico que contiene un determinado número inamovible de reactivos, calificaciones y baremos, antes bien, es una técnica que demanda adaptación en su forma y contenido, con base en el problema y objeto de estudio, por lo cual las escalas bipolares dependerán de los propósitos de la investigación (Díaz-Guerrero y Salas, 1975).

Para el análisis del diferencial semántico de Osgood, primeramente, es necesario tomar en cuenta que es una herramienta de medición semántica que basa su propuesta en usar valores intervalares y no únicamente ordinales entre los pares de palabras. De acuerdo con Pérez y otros (2013),

la principal aportación del método de Osgood se basa en el descubrimiento de la multidimensionalidad del espacio semántico, hecho que permite operacionalizar las reacciones mediante su ubicación en un punto de este espacio, sintetizado y dividido en tres factores básicos (evaluación, actividad y potencia). En estos factores se engloban todas las manifestaciones semánticas posibles, que se representan en forma de escalas constituidas por adjetivos bipolares entre cuyos extremos se ofrecen siete categorías o alternativas diferentes. (p. 7)

Por lo cual, los cálculos que se realicen dependerán de los objetivos de cada investigación, no obstante, en términos de dar cumplimiento a la hipótesis del núcleo central de las RS, se propone que para ser parte de dicho núcleo central se integren aquellas palabras cuyos valores para la media estuvieran por encima del 6 (en una escala como máxima de 7) y serían considerados elementos periféricos aquellos que estuvieran entre el 5,5 y el 6, es decir, superaran más de la mitad del máximo puntaje obtenido.

De acuerdo con Díaz-Guerrero y Salas (1975, p. 72):

el tratamiento y análisis estadístico de los datos obtenidos por medio del DS depende del tipo de diseño y de los objetivos de la investigación. Algunos cálculos requieren procedimientos complejos como análisis factorial, obtención de coeficientes de regresión, etc. Sin embargo, en todos los casos es conveniente realizar cálculos sencillos como medidas de tendencia central para las escalas individuales.

Este diferencial está integrado por tres tablas en las cuales se les pide a los participantes que valoren a través de una escala, una serie de aspectos, según sus criterios, marcando el número que refleje sus consideraciones. La escala tiene siete opciones de respuesta que indican en mayor o menor medida la matización del concepto. Los criterios que se valorarán son las características que se considera que debe de tener un alumno sea exitoso, un alumno que fracasa, y aquellas que describen al participante como futuro docente. Cada una de las escalas tiene 15 conceptos, con 7 opciones de respuestas cada una.

En el diferencial semántico “se plantea que un concepto adquiere un significado cuando un signo (palabra) puede inducir la respuesta que está asociada al objeto que representa; es decir, se presenta una reacción frente al objeto simbolizado” (Gorenc et al., 2014, p. 82), lo cual es consistente con la definición de Representación social, en términos de la cristalización de un fenómeno que puede ser estudiado en su estructura constituida. Para la selección de los adjetivos se consideraron dos elementos. Por un lado, las cinco dimensiones del estudio de Kaplan (2000) y las características que las escalas de Osgood (el diferencial semántico pretende medir).

Con propósitos de validez de contenido, se buscó cuidar el equilibrio entre las diferentes dimensiones, únicamente la dimensión sociofamiliar, cuenta con un reactivo (o adjetivo) debido a dos razones; en primer lugar, al ser la población objeto de estudio estudiantes en formación, si bien tienen conocimientos generales al respecto del papel de la familia, todavía no tienen una interacción directa con los miembros de las familias de los estudiantes; por otro lado, en la investigación en la cual basamos las categorías, se señaló que los docentes mexicanos, en la tipificación de los alumnos, toman poco en cuenta “las características de los chicos vinculadas al ambiente familiar que rodea a estos últimos y a la relación familia-escuela” (Kaplan, 1992, p. 36).

Adicionalmente a lo anterior, también se consideró que el diferencial semántico (escala de Osgood) considera tres factores implícitos en los adjetivos o palabras a usar, según su propósito: evaluativo, de potencia o fuerza y de actividad. Así pues, el 61,9 % (13 ítems) corresponden al factor evaluativo; 23,8 % (4 ítems) al factor potencia y 14,2 % (3 ítems) al factor actividad. Esto se debe a que la tipificación o clasificación del profesor hacia el alumno, generalmente es un juicio de valor que se emite para categorizarlos, por lo que se dio preferencia a dicho factor. Además, en las dimensiones teóricas, son el tipo de adjetivo que predomina.

Cabe también señalar que la selección de los adjetivos se realizó considerando tres propuestas. En primer lugar, el modelo propuesto por Kaplan (1992) que como ya se señaló integra las dimensiones propuestas. En segundo término, el cuestionario para

medir representaciones sociales propuesto por Butti (2007), en la que se solicita que el participante:

evalúe 3 conceptos (maestro, alumno exitoso y alumno fracasado) con 16 escalas de adjetivos bipolares. Los datos obtenidos por estos medios, nos permiten cubrir las tres dimensiones citadas en el estudio de Representaciones Sociales, a saber: la información obtenida con las técnicas de asociación y procesada con métodos lexicométricos posibilita reconstruir el campo de representación o "imagen" que los maestros tienen de los buenos y malos alumnos, y de la figura del maestro; y, por otra parte, enriquecemos esa imagen con el componente actitudinal (la orientación positiva o negativa hacia los objetos) proporcionado por el Diferencial Semántico. (p. 4)

Por lo anterior, el diferencial semántico presenta una serie de características psicométricas que permiten la medición del constructo "representaciones sociales" al presentar un continuo de significados que pueden ser fácilmente asociados. Es preciso también indicar que el DS no es un test psicológico que contiene un determinado número inamovible de reactivos, calificaciones y baremos, antes bien, es una técnica que demanda adaptación en su forma y contenido, con base en el problema y objeto de estudio, por lo cual las escalas bipolares dependerán de los propósitos de la investigación (Díaz-Guerrero y Salas, 1975).

El tercer elemento que se tomó en consideración para la construcción del instrumento, fue la propuesta Gorenc y colaboradores (2014), al respecto de la distribución empírica de los adjetivos bipolares latinoamericanos del diferencial semántico de Osgood, considerando los tres factores (evaluativo, potencia y actividad). En dicha investigación se tomó como referente la propuesta de Díaz-Guerrero y Salas (1975) quienes ofrecieron en su momento, 40 adjetivos bipolares provenientes del pensamiento y discurso de diferentes grupos mesoamericanos. Posteriormente, Gorenc y otros (2014) sometieron 235 adjetivos bipolares provenientes de México, Bolivia, Ecuador y Perú a la técnica de validez de contenido y al método de confiabilidad de test-retest, con el propósito de incrementar sustancialmente el catálogo original de 40 adjetivos a 275, de tal forma que se puedan realizar las mediciones pertinentes "sin la necesidad de recurrir a los inventarios europeos y/o angloamericanos; [...] De este modo, se dio cumplimiento a confeccionar un dique para controlar el referido como pernicioso colonialismo científico" (Gorenc et al., 2014, p. 80). Las palabras seleccionadas y propuestas en este instrumento tienen, por tanto, un triple filtro en su elección.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 409 estudiantes de nivel superior, elegida de forma no probabilística con un diseño intencional, buscando obtener respuestas de estudiantes de licenciatura de educación normal. Se obtuvo una muestra con un promedio de edad de 20,9 años ($\pm 2,32$), siendo la persona más joven de 18 años y la más grande de 38 años. De todas estas personas participantes, el 25,9 % fueron hombres ($n=106$) y el 74,1 % mujeres ($n=303$). En cuanto al tipo de escuela, el 71,9 % ($n=294$) provenía de una escuela pública, y un 28.1% de una escuela privada ($n=115$). Finalmente, en cuanto la región, el 61,9 % ($n=253$) de los y las participantes prevenían de la ciudad capital, y el 38,1 % ($n=156$) del interior del estado.

Análisis de datos

Para analizar la validez de constructo del instrumento, se decidió realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC) considerando una estructura de tres dimensiones que represente a cada uno de los estímulos presentados a los participantes. Para la estimación se consideró utilizar como técnica de estimación de los parámetros la matriz

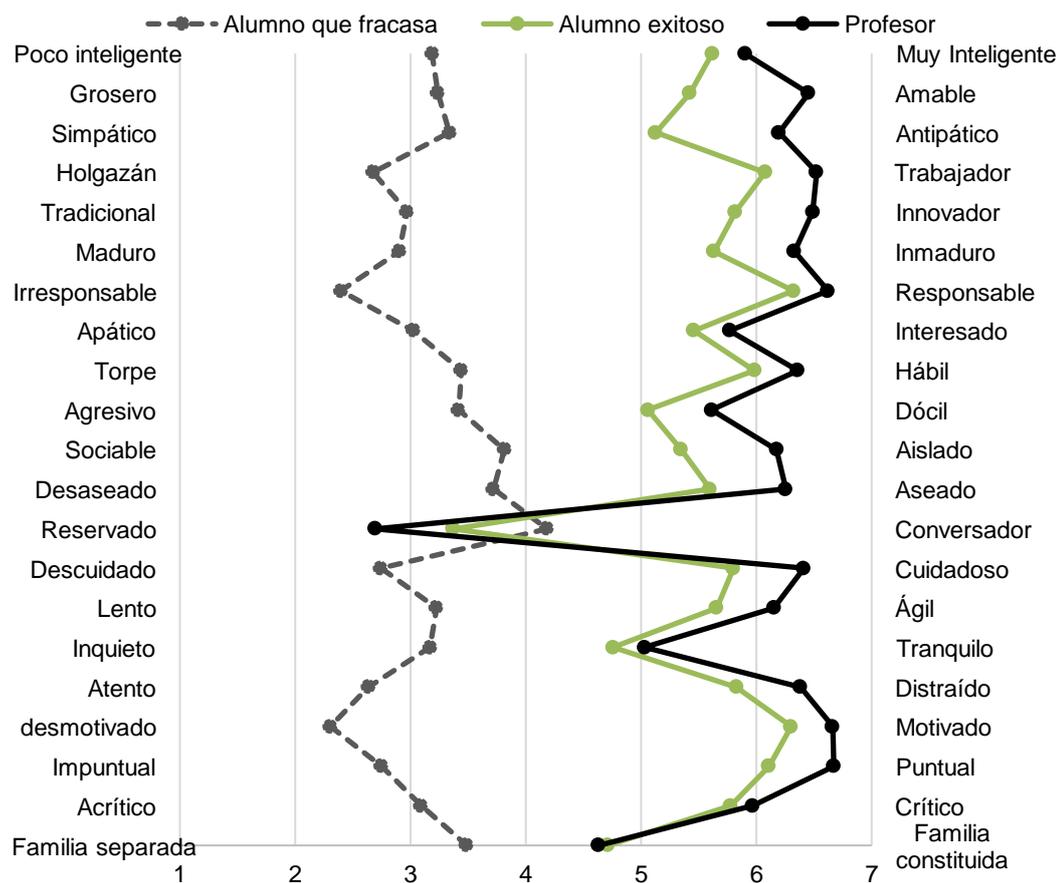
policórica en vista de que los ítems tienen una escala ordinal. Esto fue realizado al utilizar el método de Mínimos Cuadrados Ponderados Diagonalizados o DWLS por sus siglas en inglés (Li, 2016), así como el método de bootstrapping con 1000 submuestras para las estimaciones de los intervalos de confianza del 95 %. Se reportó además la prueba Ji cuadrada de bondad de ajuste, el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el error cuadrático medio residual estandarizado (SRMR), el índice de ajuste comparativo (CFI), y el índice de Tucker-Lewis (TLI) como medidas de ajuste. Para todo ello, se utilizó el programa JASP 0.16.

4. Resultados

Se analizó la estructura factorial del diferencial semántico considerando la existencia de tres factores, uno por cada estímulo: éxito, fracaso y profesor. Esto fue realizado considerando un análisis factorial confirmatorio utilizando como técnica de estimación Mínimos Cuadrados Ponderados Diagonalmente (DWLS por sus siglas en inglés), el cual considera que los datos son ordinales y que no se distribuyen de forma normal por lo que hace uso de la matriz de correlaciones policórica (Li, 2016).

Figura 1.

Estructura factorial del diferencial semántico



El resultado de tres dimensiones señala un ajuste apropiado ($X^2=2.457,2$; $p<0,001$; $CFI=0,96$; $TLI=0,96$; $GFI=0,99$; $RMSA=0,030$ [IC 95%: 0,027-0,034], $SRMR=0,073$). Adicionalmente, el modelo de tres dimensiones identificó asociaciones esperadas entre el factor de valoración de éxito con el fracaso obteniendo una relación negativa ($-0,302$; $p<0,001$), una relación negativa entre el profesor y el fracaso ($-0,241$; $p<0,001$) y una

relación positiva entre el éxito y el profesor (0,604; $p < 0,001$), siendo esta última la relación más fuerte entre todas las dimensiones, lo que señala que al imaginario de los profesores suelen atribuírsele más características de éxito que de fracaso.

Tal como se puede ver en la Figura 1, el alumno que fracasa es cuantitativamente diferente a las concepciones que se tienen del alumno exitoso y del profesor, siendo que el alumno éxito es más similar al profesor, aunque este suele obtener puntuaciones superiores al alumno éxito posiblemente debido a la aspiración de un ideal.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue validar, a partir de técnicas estadísticas inferenciales, un instrumento de diferencial semántico que fue integrado a partir de categorías teóricas adaptadas al modelo latinoamericano, usando palabras propias del contexto mexicano.

Los resultados muestran que, en efecto, el instrumento es consistente con la revisión de literatura al respecto de las RS de alumno exitoso, que fracasa y la propia figura del profesor, en la cual, este último tiende a asociar sus propias características personales con la imagen del alumno altamente exitoso.

Esto es consistente con Perrenoud (1994), quien señala que los profesores y la escuela (como institución social) también enseña –además de los contenidos curriculares– el oficio de ser alumno, entre cuyas características se aprende a funcionar dentro de un grupo restringido, a compartir y emplear los valores y códigos de comunicación, por eso no es casual la consistencia de los resultados reportados en el instrumento. Básicamente, muestra un alumno que casi a imagen y semejanza de su profesor, tiene que cumplir con ello para ser exitoso.

Ahora bien, cabe señalar que este estudio en todo caso es una primera aproximación para usar instrumentos de corte cuantitativo para determinar elementos centrales y periféricos de las representaciones sociales. Tendría que ser complementado con otro tipo de mediciones de validez de convergente y discriminante, sin embargo, representa un primer acercamiento al uso de adjetivos en el contexto mexicano.

De hecho, uno de los retos existentes en materia es que en el contexto mexicano son pocos los estudios que abonan el tema de la validez cultural, lo cual es contrastante con la amplia literatura al respecto de fiabilidad y validez predictiva y concurrente; como señala Solano (2016), entre las grandes tareas pendientes en el trabajo de validez cultural es que casi siempre se piensa en la diversidad cultural y lingüística cuando el instrumento o prueba prácticamente ha sido finalizado, evocando la cultura como un asunto poco profundo por lo que las acciones para tratarla y, sobre todo, operacionalizarla son escasas e inadecuadas.

La cuestión de fondo más crítica en el tema de validez cultural es, si los cuestionarios que nos permiten el entendimiento de la realidad cuando hacemos investigación o las pruebas que nos permiten medir el desempeño de los estudiantes, auténticamente respetan y atienden las diferencias lingüísticas y culturales. Tal como señalan Kukea y Englert (2021) citando a Brayboy (2005), el racismo y la colonización se han convertido en elementos endémicos de las sociedades y prácticamente invisibles por lo que los “problemas de validez cultural deben abordarse de manera intencional y sistemática dentro del proceso de desarrollo de la prueba” (p. 2); en la misma línea, De Sousa Santos (2021) apunta “el colonialismo universitario conlleva el racismo, es decir, políticas discriminatorias tanto en la admisión de los estudiantes como en la contratación del cuerpo docente, así como un monopolio de las perspectivas mundiales centradas en Occidente en cuanto a la enseñanza y la investigación” (p. 229). En otras

palabras, la validez cultural resulta prioritaria pues desde la forma en que colectamos datos para su posterior análisis e interpretación quizás podríamos estar situados en perspectivas netamente colonialistas que privilegian posturas teóricas y reafirman premisas, a través de metodologías construidas a modo y legitimadas en la academia, las cuales podrían responder únicamente al quehacer académico y no a la diversidad como elemento a considerar en la construcción de instrumentos (o herramientas) en investigación.

Finalmente, la experiencia demuestra que la metodología si bien debe ser utilizada rigurosamente, como una característica per se (el rigor científico), sin duda es flexible en cuanto a las posibilidades que ofrece, toda vez que está supeditada al entendimiento teórico que se genera de un concepto o constructo.

Más aún en el caso de una teoría como las RS que sigue aportando elementos de discusión, pues en palabras del propio Moscovici y Duveen (2001) un concepto como éste (las RS), así como otros del campo de la psicología y la sociología, le toma más de 50 años llegar a ser discutido en todos los estratos del mundo académico. En consecuencia, una teoría en construcción es también una metodología en construcción.

Las representaciones sociales son también una manera de entender el conocimiento que se produce, pues supera la dicotomía individuo-sociedad dado que la propuesta parte de prácticas compartidas que hacen sentir a los sujetos que sus conductas no son azarosas, sino que parten de conocimiento verdadero. En palabras de Di Giacomo (1981) observar una representación social es también observar cómo se conforma, define y separa un grupo de otros.

En síntesis, es importante abonar, desde la investigación en Latinoamérica, estudios de RS en el enfoque cuantitativo que permitan hacer análisis exploratorios y comparativos de este constructo en la Región, pues si bien las características del contexto son particulares, es necesario repensar a la comunidad educativa de la región como un todo.

Referencias

- Araya, S. U. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
- Corvalán, F. (2013). 50 años de representaciones sociales y psicología: Campo Psy, bifurcaciones y desafíos. *Revista ECOS*, 3(1), 115-127.
- Cruz, F. (2006). *Género, psicología y desarrollo rural: La construcción de nuevas identidades*. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Di Giacomo, J. P. (1981). Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociale. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1(4), 397-422.
- Díaz-Guerrero, R. y Salas, M. (1975). *El diferencial semántico del idioma español*. Trillas.
- Gorenc, K., Ponce, M., Lopez, R., Pacurucu, S., Ledesma, C. y Llanos, R. (2014). Distribución empírica de los adjetivos bipolares latinoamericanos en los tres factores de la estructura EPA de la escala o método del diferencial semántico de Osgood. *Cultura, Educación y Sociedad*, 5(2), 91-107.
- Kukea, P. y Englert, K. (2021) Cultural validity as foundational to assessment development: An indigenous example. *Frontiers in Education*, 6, 73-99. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.701973>
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936-949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.55>
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. y Duveen, G. (2001). *Social representations, explorations in social psychology*. New York University Press.
- Ortiz, S. y Cruz, A. (2017). Translation and cross-cultural adaptation of health assessment tools. *Actas Dermo-Sifiligráficas*, 109(3), 202-206. <https://doi.org/10.1016/j.ad.2017.09.012>
- Pérez, N., Suárez, F. y Martín, J. (2013). *El diferencial semántico en la identidad visual de los sistemas operativos Aqua (Apple OS X) y Metro (Windows 8)*. LCS
- Ramada, J. M., Serra, C. y Delclós, G. L. (2013). Adaptación cultural y validación de cuestionarios de salud: Revisión y recomendaciones metodológicas. *Salud Pública de México*, 55(1), 57-66. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342013000100009>
- Reyes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 11, 81-97.
- Rodríguez, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 24, 93-112.
- Rosario Basterra, M., Trumbull, E. y Solano, G. (2011). *Cultural validity in assessment: Addressing linguistic and cultural diversity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850954>
- Santos, B. D. S. (2021). *Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva*. CLACSO.
- Solano, G. y Milbourn, T. (2016). Capacidad evaluativa, validez cultural y validez consecucional en PISA. *RELIEVE*, 22(1), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8281>
- Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina: Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.
- Wachelke, J. (2012). Social representations: A review of theory and research from the structural approach. *Universitas Psychologica*, 11(3), 729-741. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.srrt>

Breve CV de los autores

Galo Emanuel López Gamboa

Doctor en Investigación en Humanidades y Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha. Licenciado en Educación y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente es profesor de tiempo completo y Coordinador de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Cuenta con el Reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable (PRODEP) que emite la Secretaría de Educación Pública en México. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores y Miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Email: galo.lopez@correo.uady.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5581-7489>

Julio Isaac Vega

Licenciado en Psicología, Especialista en Estadística y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Profesor asociado en la Facultad de Educación de la UADY, impartiendo cursos en metodologías cuantitativas en la Maestría en Investigación Educativa. Actualmente es coordinador

de seguimiento de proyectos y programas en la Unidad de Posgrado e Investigación. Es también consultor en metodología y análisis de datos y ha colaborado con diversas organizaciones de México. Email: julio.vega@correo.uady.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9190-3720>

Roger Jesús González González

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Yucatán. Es autor de diversos artículos publicados en revistas nacionales e internacionales, capítulos de libro, libros y ponencias en eventos académicos. Tiene experiencia docente a nivel licenciatura y posgrado, en instituciones como la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad Pedagógica Nacional. Sus áreas de investigación se centran en las desigualdades sociales y educativas, la incursión de jóvenes en la educación superior, científica y tecnológica, así como la evaluación de programas y políticas educativas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Email: rogr.gonzalez@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2876-3539>