

Polifasia cognitiva y representaciones sociales: análisis de las trayectorias escolares de los adolescentes mexicanos

Cognitive polyphasia and social representations: analysis of the school trajectories of Mexican adolescents

Pedro Damián Zamudio Elizalde^{1*}  & Hiram Reyes-Sosa² 

¹Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), México; ²Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC), México

Resumen

Los estudios sobre trayectorias escolares se caracterizan por analizar las trayectorias de los estudiantes de manera lineal (trayectoria teórica), sin tomar en cuenta los recorridos biográficos que los estudiantes construyen durante su proceso educativo. El presente estudio tuvo un doble objetivo. En primer lugar, se pretendió conocer la representación social de las trayectorias escolares biográfica en el estudiantado del bachillerato sinaloense. En segundo lugar, se analizó la noción de polifasia cognitiva presente en la representación. Se aplicó una entrevista semiestructurada a 10 estudiantes de bachillerato, con una media de edad de 17 años ($DT = .77$). Los resultados muestran que los discursos de la representación sobre trayectorias biográficas de éxito y fracaso escolar se encuentran vinculados. Por una parte, se presentan elementos comunes que hacen referencia a tres discursos: a) las experiencias sobre la transición educativa; b) las estrategias didácticas del profesorado y; c) la construcción familiar del futuro académico. Por otra parte, los elementos contradictorios que evidencian la polifasia cognitiva se refieren a la forma en que el estudiantado representa su trayectoria escolar que puede ser de éxito (*éxito, persona, escuela, lograr, sociedad, ejemplo*) o fracaso escolar (*fracaso, característica, malo, irresponsable, experiencia*).

Palabras clave: Representaciones sociales, polifasia cognitiva, trayectorias escolares, éxito escolar y fracaso escolar.

* Autor para correspondencia: Pedro Damián Zamudio Elizalde, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), México. Correo: p85zamudio@gmail.com

Abstract

Studies on school trajectories are characterized by analyzing the trajectories of students in a linear way (theoretical trajectory), without considering the biographical paths that students build during their educational process. The present study had a double objective. In the first place, it was intended to know the social representation of the biographical school trajectories in the Sinaloan high school student. Second, the notion of cognitive polyphasia present in the representation was analyzed. A semi-structured interview was applied to 10 high school students, with a mean age of 17 years (SD = .77). The results show that the discourses of the representation on biographical trajectories of school success and failure are linked. On the one hand, common elements are presented that refer to three discourses: a) experiences on educational transition; b) the teaching strategies of teachers and; c) the family construction of the academic future. On the other hand, the contradictory elements that show cognitive polyphasia refer to the way in which students represent their school trajectory, which can be successful (success, person, school, achieve, society, example) or school failure (failure, characteristic, bad, irresponsible, experience).

Keywords: Social representations, cognitive polyphasia, school trajectories, school success and school failure.

INTRODUCCIÓN

Los recorridos que los alumnos tienen dentro del sistema educativo y que se determinan por un tiempo estándar, es decir, el tiempo que el estudiante transitará a lo largo de su formación se ha denominado trayectorias escolares (Briscioli, 2017). Las trayectorias escolares hacen referencia a las condiciones que permiten o limitan el término de la educación obligatoria, lo que nos permite hablar de trayectorias de éxito o fracaso educativo (Carrillo *et al.*, 2018). Las trayectorias escolares exitosas se caracterizan por considerar solo las calificaciones académicas que los estudiantes obtienen a lo largo de su formación y que les permite la certificación de los títulos obligatorios y postobligatorios (López-Vicente *et al.*, 2016). Las trayectorias escolares de fracaso se caracterizan por categorizar los motivos por los cuáles un estudiante experimenta su proceso educativo con bajas calificaciones o los motivos que orillan a un estudiante a abandonar el sistema escolar (OCDE, 2010).

Una limitación que tiene el concepto de trayectorias escolares es que perciben el éxito o el fracaso escolar de forma lineal (De la Cruz y Matus, 2019). Esto último ha sido denominada trayectoria teórica ya que expresa la forma ideal (institucional) en cómo se piensa desde la política educativa el tránsito de un alumno en la escuela (Terigi, 2010; 2007). Así, desde las trayectorias teóricas existen ideas preestablecidas que hacen que un estudiante tenga éxito (por ejemplo, la parcialización del aprendizaje y su evaluación que acredita el logro en cada

etapa educativa) o que fracase (por ejemplo, la falta de responsabilidad del alumno y la reprobación). Por ello diversos estudios han cuestionado la rigidez de las trayectorias teóricas ya que no permiten identificar las condiciones que viven los estudiantes y obstaculizan una trayectoria de éxito (Andrada *et al.*, 2019; Rojas, 2019). En este sentido, en el presente estudio se tiene particular interés por las trayectorias que han sido denominadas biográficas. Las trayectorias biográficas expresan los recorridos biográficos que los estudiantes construyen y que influyen en su proceso educativo, lo que nos permite analizar e identificar las ideas, las opiniones y los factores que los estudiantes tienen sobre su trayectoria y que permiten obtener éxito o fracaso en su proceso educativo (Filardo, 2016). Así, diversos estudios han planteado investigaciones que tienen como finalidad construir las trayectorias desde la perspectiva de los sujetos, por ejemplo, la experiencia escolar, las expectativas y aspiraciones del estudiante o las trayectorias relacionadas con las transiciones educativas (De la Cruz y Matus, 2019; Terigi y Briscioli, 2020).

Otro interés que tiene el presente trabajo es adentrarse a la noción de la polifasia cognitiva de la teoría de las representaciones sociales. La polifasia cognitiva señala la posibilidad de que en un objeto (representación) coexistan contenidos, procesos, emociones y significados contradictorios (en nuestro caso las trayectorias escolares). Esto último, ya que los individuos al pertenecer a diferentes grupos sociales, desarrollan identidades múltiples, es decir, diversas representaciones sociales (Bruno y Barreiro, 2020; Jovchelovitch y Priego-Hernández, 2015). Así, dicha contradicción (tensión) que presentan los distintos elementos de un objeto responden a la experiencia vivida de los sujetos cada día (Jovchelovitch, 2014). Por tal razón, que entre las sociedades puedan existir objetos-representaciones en las que coexistan visiones contradictorias, dichas representaciones cambian según el microclima sociocultural en el que se encuentran establecido (Lombardo y Monchietti, 2015).

La polifasia cognitiva representa el uso activo y simultáneo de diferentes tipos de conocimiento con el fin de dar sentido a un objeto (representación) social específico (Provencher, 2011). Desde esta perspectiva, la importancia de comprender el contexto de la polifasia cognitiva es evidente, pues enfatiza el vínculo existente entre las representaciones y las características sociales de las situaciones en que se forman (Friling, 2012). De acuerdo con Jovchelovitch y Priego-Hernández (2015), se distinguen tres tipos de polifasia cognitiva: a) la prevalencia selectiva, reconoce diferentes sistemas de conocimiento que cohabitan reteniendo su contenido, lógica y carga emocional, mismos que se mantienen unidos y se recuperan por separado en diferentes puntos de tiempo/espacio; b) la hibridación, implica la mezcla de sistemas de conocimiento que se producen a partir de conocimientos previos, los cuales se fusionan y crean una nueva forma de conocimiento, y; c) el desplazamiento, favorece un sistema de conocimiento sobre sistemas paralelos que conducen a un desplazamiento de representaciones alternativas de un campo de representación.

Las trayectorias educativas de éxito y fracaso escolar presentan las características de la polifasia, por ello el interés del presente estudio. En diversas investigaciones se han identificado diferentes factores que inciden de manera directa, indirecta e intermitente en la construcción de trayectorias educativas de éxito o fracaso, por ejemplo, las condiciones de éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico (Carrillo *et al.*, 2018; Molina, 2012); sentimientos de frustración, rechazo e inutilidad (Pozzobon *et al.*, 2017); resiliencia (Longás *et al.*, 2019); preparación inadecuada de la institución escolar y falta de persistencia y dedicación (Noga *et al.*, 2016); condiciones de estudio en el hogar, las estrategias didácticas de los docentes y las estrategias de aprendizaje de los alumnos (Önder, 2016). La influencia de múltiples factores vendría a señalar la dificultad de abordar ambos fenómenos educativos (Antelm *et al.*, 2018). Esta diversidad de formas de pensar las trayectorias escolares de éxito y fracaso escolar por los sujetos educativos (estudiantes, maestros, directivos escolares e investigadores educativos), supone la existencia de un estado de polifasia cognitiva.

Investigaciones previas sobre éxito y fracaso escolar han encontrado elementos comunes en ambas representaciones (Butti, 2000; Kaplan, 2005; López, 2019; Soares y Silva, 2019). Por ejemplo, los elementos rendimiento académico y escuela son determinantes para caracterizar la representación del fracaso escolar, mientras que, cuando intervienen en el marco de la representación del éxito escolar se comportan como elementos de un discurso secundario (Zamudio, 2019). Es decir, no se puede tener fracaso escolar con un buen rendimiento académico. No obstante, si se puede tener éxito escolar con un rendimiento académico bajo (López *et al.*, 2019). Esta particularidad de la representación del éxito se debe a que el elemento permanencia escolar es definitorio para el núcleo central de la representación, mientras que es un elemento secundario en la representación del fracaso (Gueglio y Seidmann, 2014; Zamudio, *et al.*, 2021). A partir de ello, es posible identificar prácticas en los estudiantes que los lleva a perseguir calificaciones aprobatorias mínimas con el propósito de permanecer en el sistema educativo. Por lo anterior, este estudio tiene un doble propósito. En primer lugar, se pretende conocer la representación social (RS) de las trayectorias escolares biográficas del estudiantado de bachillerato. En segundo lugar, se pretende analizar la noción teórica de la polifasia cognitiva del objeto de investigación.

MÉTODO

Participantes

Un estudio transversal con muestra seleccionada por criterio no probabilístico por conveniencia, integrada por 10 alumnos participaron en esta investigación. La muestra se reunió con alumnos de bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Un total de 5 mujeres y 5 hombres participaron. La media de edad de los jóvenes era

de 17 años ($DT = .77$). Del total del alumnado entrevistado, la mitad contaba con un historial académico de excelencia (promedio mayor de 8, no había reprobado asignaturas ni grados escolares), mientras que el resto del estudiantado manifestó haber tenido problemas relacionados con el fracaso escolar (promedio menor de 8, asignaturas reprobadas o haber presentado al menos un examen extraordinario).

Instrumento

Se utilizó una entrevista semiestructurada para la recolección de datos. Esta técnica pretende que los sujetos reconstruyan experiencias que durante su trayectoria escolar han sido significativas y, a partir de un proceso reflexivo se facilite la narrativa de acontecimientos determinantes (Martínez y Malaga, 2015).

Para llevar a cabo las entrevistas se elaboró un guion previo que sirvió de orientación durante las sesiones con el estudiantado. El propósito del guion fue facilitar el relato que rescatara la experiencia vivida por cada estudiante (Morentín y Ballesteros, 2018). Por lo tanto, el uso del guion sigue cierta flexibilidad y se organizó en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo ha sido su trayectoria escolar? ¿Qué experiencias has tenido con la escuela durante tu trayectoria académica? ¿Para qué te ha servido la escuela? ¿Cómo ha sido tu relación con compañeros, profesores y familia durante tu trayectoria escolar? ¿Cuáles son tus expectativas como estudiante?

Procedimiento

Para proceder con la recolección de datos se contactó a las autoridades del plantel, así como al alumnado seleccionado, a quienes se les presentó la investigación y dieron su autorización. Posteriormente, se envió el formato de consentimiento al estudiantado, el que fue firmado por los padres de familia, y se programaron las sesiones de entrevista. Los participantes fueron citados en una oficina proporcionada por las autoridades de la institución educativa donde se procedió con las entrevistas que tuvieron una duración de una hora aproximadamente. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó mediante el software IRaMuTeQ 7 (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textos et de Questionnaires), el cual permite realizar análisis multidimensionales de textos obtenidos a partir de entrevistas. IRaMuTeQ 7 permite identificar distintos temas subyacentes (mundos lexicales) en un discurso que organizan una racionalidad y le da coherencia al mensaje emitido (Reinert, 1993). El análisis se basa en una

división del *corpus* textual en fragmentos de tamaño similar llamados unidades de contexto elementales (UCE). La fragmentación del *corpus* textual se hace mediante un algoritmo que, a través de una doble operación distribución/clasificación, obtiene un número estable de clústers o clases. IRaMuTeQ 7 realiza un análisis lexicográfico, utilizando pruebas de Chi cuadrado, que indica palabras dentro del discurso que tienen co-ocurrencias significativas, con ello es posible distinguir el grado de proximidad de las palabras de los clústers. Cada clúster está vinculado a un tema concreto identificado en el *corpus* textual, es decir, muestra los mundos lexicales que configuran el discurso y las relaciones entre estos mundos (Silva *et al.*, 2015). De manera que, los clústeres lexicales se encuentran integrados por conjuntos de palabras principales que tienen una organización habitual (repetitiva) en el discurso y, a su vez, dan cuenta del lugar desde el que los sujetos se posicionan al evocar un objeto de representación (De Alba, 2004).

Para esta investigación se ha optado por el análisis de clasificación jerárquica descendente. El propósito de este análisis es obtener clases de UCE que, al mismo tiempo, presenten vocabulario similar entre sí y un vocabulario diferente de otras clases (Camargo y Justo, 2013). Cada agrupación que se identifica muestra una forma particular de pensar el objeto representacional. Con el propósito de analizar el conjunto del vocabulario de los clústers obtenidos a partir de la clasificación jerárquica descendente, se optó por realizar un análisis factorial de correspondencia, el cual permite encontrar similitudes o diferencias y dar sentido al discurso construido (Greenacre, 2010).

RESULTADOS

Características del cuerpo de palabras

El cuerpo de datos comprendió 10 entrevistas semiestructuradas. Inicialmente se encontró que el *corpus* textual está constituido por 29, 396 palabras. El análisis demostró que es apto para realizar tratamientos posteriores (51.69% HAPAX 5.36%; type/token ratio 10%). El cuerpo de datos se sometió a un proceso de lematización con base en el diccionario en español. El propósito de dicho proceso es convertir las diferentes conjugaciones de verbos a su forma en infinitivo, los nombres al singular y los adjetivos al masculino. Los resultados de este análisis mostraron una disminución del número de HAPAX a 48% y en type/token ratio 7%.

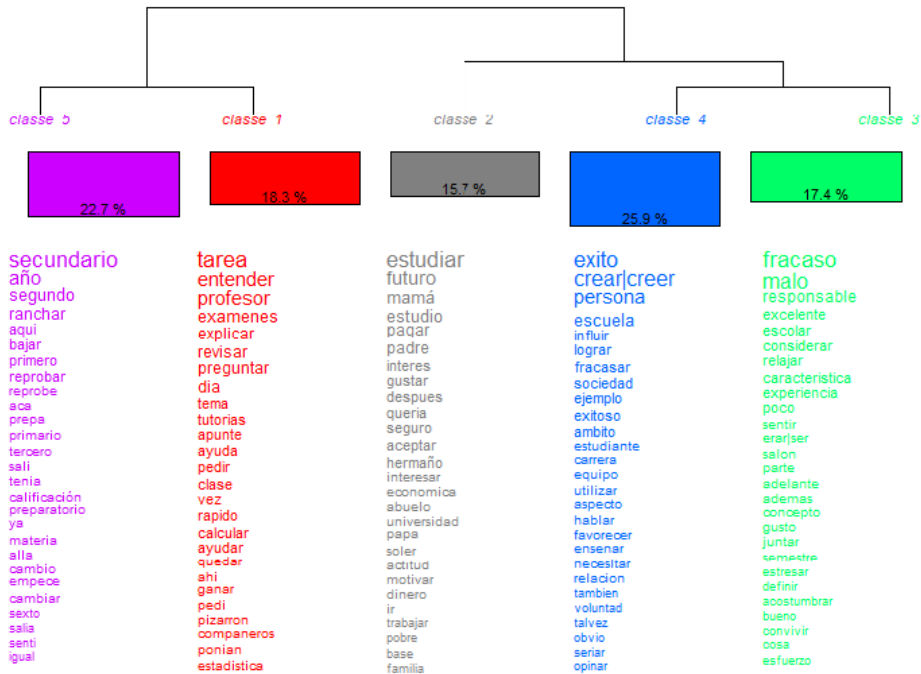
Clasificación jerárquica descendente

La fase posterior del análisis es conocida como "Parsing" de las unidades de contexto elementales (UCE). Este proceso tiene como propósito una reagrupación de las palabras en clúster que permita comprender de forma clara el texto. En la Figura 1 se puede observar el

análisis de clasificación jerárquica descendente, el cual retuvo 718 unidades de segmentos de texto integradas por 1862 formas activas y 96 formas suplementarias. Se obtuvo una media de formas por segmento de texto de 40.94. Los segmentos de texto clasificados fueron 524, lo que indica que se consideró para el análisis un 73% del texto.

Figura 1.

Dendrograma a partir de la clasificación jerárquica descendente.



Para el presente cuerpo de palabras se identificaron cinco clústeres, cada uno de ellos representa una temática en el discurso y son definidos por un vocabulario específico. Cada clúster lexical evoca una forma distinta de pensar el objeto de investigación, a partir de ellos el discurso de los sujetos adquiere significado: la práctica docente como mediadora del éxito o fracaso escolar (clúster 1); la construcción familiar del futuro académico (clúster 2); el autosabotaje académico (clúster 3); las aspiraciones y concepciones del éxito (clúster 4); y la transición educativa (clúster 5).

El clúster 1, representa el 18.3% de las UCE del cuerpo de palabras. Este clúster está caracterizado por palabras como *tarea* ($\chi^2 = 55.75$; $p = .001$), *entender* ($\chi^2 = 43.54$; $p = .001$), *profesor* ($\chi^2 = 42.24$; $p = .001$), *exámenes* ($\chi^2 = 34.69$; $p = .001$), *explicar* ($\chi^2 = 27.77$;

$p = .001$), *clase* ($\chi^2 = 21.58$; $p = .001$). Como se puede apreciar, este conjunto de palabras enmarca las características del quehacer docente. Desde la perspectiva de los jóvenes se puede observar las estrategias de enseñanza (explicar, preguntar, apunte) y evaluación (tarea, exámenes, revisar) que experimentan en su actividad académica cotidiana. Una estrategia desarrollada por el estudiantado al no encontrar satisfacción en la práctica del profesorado es la búsqueda de tutoría por pares. El alumnado prefiere preguntar a un compañero que detener el avance de la clase, pues al profesorado no les entienden cuando explican. Los siguientes segmentos de texto ponen en evidencia lo anterior:

Dejan muchísima tarea para el día siguiente, eso me hace sentir enojada, frustrada, me hace sentir con impotencia, porque no le puedo decir nada (Suj_9 sex_m). Un maestro nos da clases, pero no habla nada de la materia, tenemos que estudiar en la casa para poder pasar los exámenes, nos habla temas que no están relacionados con la materia (Suj_3 sex_h). Las tutorías con alumnos a veces son un poquito mejor, porque a veces no le entendemos mucho los profesores cuando explican (Suj_10 sex_h).

El clúster 2, agrupa el 15.7% de las UCE del *corpus* textual. Las palabras que definen este clúster son *estudiar* ($\chi^2 = 75.83$; $p = .001$), *futuro* ($\chi^2 = 49.24$; $p = .001$), *mamá* ($\chi^2 = 45.51$; $p = .001$), *padre* ($\chi^2 = 31.87$; $p = .001$), *interés* ($\chi^2 = 27.21$; $p = .001$), *gustar* ($\chi^2 = 26.75$; $p = .001$) y *económico* ($\chi^2 = 21.06$; $p = .001$). El contenido del clúster hace referencia a una construcción familiar del futuro académico. El contexto familiar ejerce su influencia en la construcción de las expectativas académicas de las y los jóvenes, de manera que orienta la elección profesional hacia una licenciatura que reditúe económicamente, sin tomar en cuenta el interés del estudiantado. Un par de segmentos de textos que reflejan el discurso de la clase son los siguientes:

Decía mi mamá que la base de un buen futuro es el estudio, pero también les dicen que ya no busquen algo que les guste, sino que busquen estudiar algo que les deje [...] nos dicen eso por cómo está la crisis económica (Suj_8 sex_h). El sistema educativo impulsa a que los jóvenes ni siquiera se interesen por estudiar lo que ellos quieran, Rene, por ejemplo, va a estudiar medicina no porque quiera sino porque deja más dinero (Suj_3 sex_h).

El clúster 3 está compuesto por el 17.4% de las UCE del cuerpo de palabras. Este clúster está definido principalmente por palabras como *fracaso* ($\chi^2 = 61.08$; $p = .001$), *malo* ($\chi^2 = 58.22$; $p = .001$), *irresponsable* ($\chi^2 = 24.99$; $p = .001$), *escolar* ($\chi^2 = 23.59$; $p = .001$), *característica* ($\chi^2 = 18.8$; $p = .001$), *experiencia* ($\chi^2 = 18.69$; $p = .001$). Desde la perspectiva de las y los jóvenes el fracaso escolar se relaciona con atributos de personalidad (malo e irresponsable). Implica experiencias que conducen a la pérdida de valor de los estudios debido al desarrollo de prácticas de relajamiento escolar. Por tal razón, dicho clúster enfatiza el fracaso escolar como resultado de una decisión personal. Un segmento de texto que refleja el contenido del clúster es el siguiente:

Algunos ocupan un poco más de esfuerzo que otros, pero eso no significa que no puedas, entonces considero que el sabotaje propio tiene mucho que ver con el fracaso escolar [...] vienen nada más por obligación, para mí eso es el fracaso, porque si lo vemos bien cada persona puede tener una definición distinta, pero todo lleva a lo mismo el fracaso es no poder hacer las cosas (Suj_1 sex_m).

El clúster 4 concentra el 25.9% de las UCE del *corpus* textual. Las palabras que definen este clúster son *éxito* ($\chi^2 = 65.54$; $p = .001$), *creer* ($\chi^2 = 58.01$; $p = .001$), *persona* ($\chi^2 = 55.19$; $p = .001$), *escuela* ($\chi^2 = 35.2$; $p = .001$), *lograr* ($\chi^2 = 23.87$; $p = .001$), *sociedad* ($\chi^2 = 23.18$; $p = .001$), *ejemplo* ($\chi^2 = 22.21$; $p = .001$). En su contenido, este clúster destaca la percepción del éxito escolar desde una dimensión personal; además, el concepto de logro aparece relacionado con el éxito escolar, el estudiantado se encuentra en una dinámica social en la que los logros personales justifican su perspectiva social (ser un ejemplo) y su visión a futuro. Los siguientes segmentos de texto ofrecen una perspectiva general del discurso de esta clase:

Éxito en la escuela, creo que primeramente sería feliz consigo mismo, porque está logrando lo que se ha propuesto (Suj_7 sex_m). Se necesita tener mucha dedicación, optimismo, mucha fuerza de voluntad, porque tienes que hacer sacrificios para estar enfocado en la escuela, por ejemplo, lo más común son los amigos (Suj_8 sex_h).

El clúster 5 concentra el 22.7% de las UCE del cuerpo de palabras. Las palabras que encabezan este clúster son *secundaria* ($\chi^2 = 96.27$; $p = .001$), *año* ($\chi^2 = 63.3$; $p = .001$), *segundo* ($\chi^2 = 57.24$; $p = .001$), *primero* ($\chi^2 = 32.81$; $p = .001$), *reprobar* ($\chi^2 = 32.2$; $p = .001$), *preparatoria* ($\chi^2 = 27.09$; $p = .001$), *calificación* ($\chi^2 = 21.9$; $p = .001$). Desde la perspectiva del estudiantado, los momentos de cambio de etapa educativa resultan críticos. Conforme se avanza de nivel dentro del sistema educativo se percibe un cambio en la dinámica escolar, se experimentan las primeras manifestaciones de fracaso (reprobar, bajas calificaciones) y se cuestiona la utilidad de la escuela. Por ello, dicho clúster se caracteriza por destacar en su contenido las experiencias de fracaso escolar relacionadas con la transición educativa, en particular a partir del primer año de la educación media superior (preparatoria). En este sentido, el estudiantado señala lo siguiente:

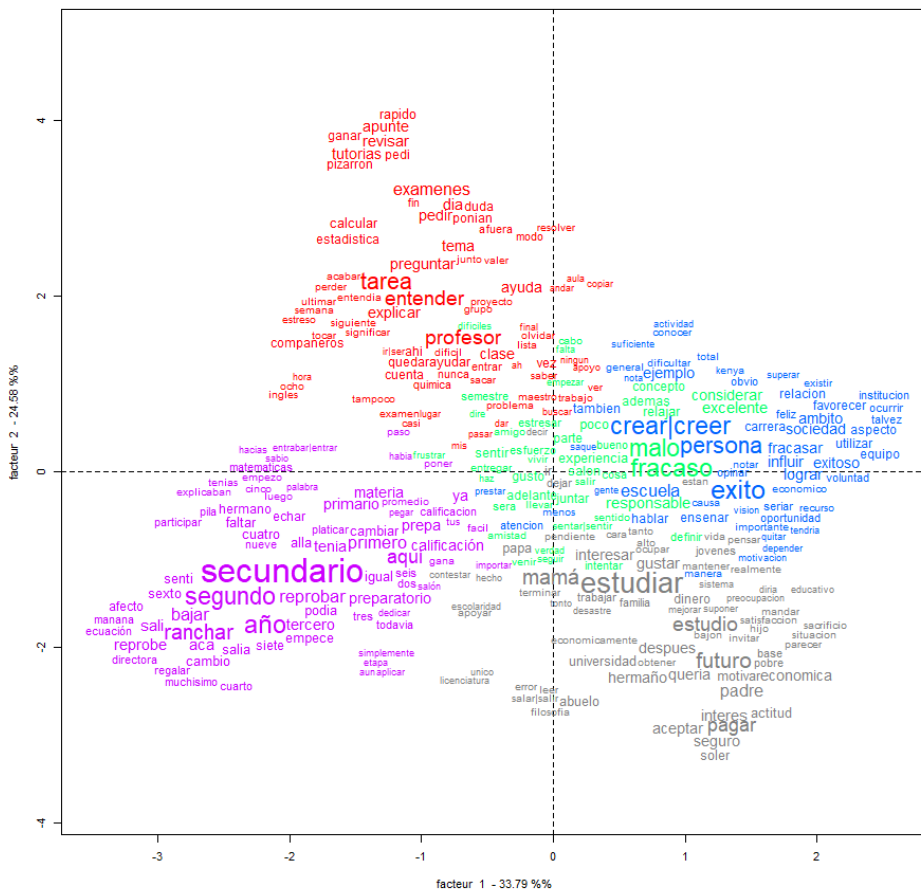
No sé cómo explicarlo, pero en primer año era más como en la secundaria más dedicada y como que en segundo año todavía seguía siendo, pero ya ahorita en tercero no sé qué me paso (Suj_1 sex_m). En segundo de secundaria creo que baje de calificaciones, porque en esa etapa casi no le pones importancia a las cosas y pensaba para que me va a servir la escuela, ese era mi pensamiento tonto antes (Suj_8 sex_h).

Análisis de correspondencia

El programa IRaMuTeQ 7 arroja una distribución de las palabras que integra cada clúster en una representación gráfica generada a partir de una tabla de contingencia que permite

observar la proximidad de las palabras de cada clúster. En la Figura 2 se puede observar el análisis de correspondencias, el cual ilustra las palabras que influyen mayormente en la construcción de los factores, los cuales se proyectan en un plano factorial que intercepta los factores 1 (eje X) y 2 (eje Y). Se produjeron 4 factores, el factor 1 explica el 33.78% de la varianza, el factor 2 el 24.58%, mientras que los factores 3 y 4 obtuvieron menores porcentajes de varianza, 22.84% y 18.79% respectivamente.

Figura 2.
Análisis factorial de correspondencias múltiples.



Como se puede apreciar, el clúster 3 ubicado en la intersección de los ejes X y Y, comparte similitudes importantes con el clúster 4, ubicado en la parte derecha sobre el eje X. Por otro

lado, en la parte inferior del plano cartesiano se han ubicado el clúster 2, del lado derecho y, el clúster 5 del lado izquierdo sin mantener algún tipo de relación; mientras que el clúster 1 se ha ubicado en la parte superior izquierda.

El factor 1 (33.79%) polariza, por una parte, el éxito y fracaso escolar desde una perspectiva individual, con palabras que describen su experiencia educativa como: *persona, malo, fracaso, éxito, lograr, influir, responsable, carrera, voluntad*, entre otras. Por otra parte, se polariza el discurso relacionado con las experiencias vividas a lo largo de los diferentes niveles educativos por los que han transitado. Algunas palabras que ejemplifican lo anterior son: *secundaria, preparatoria, segundo, primero, reprobado, calificación, cuatro, nueve, matemáticas*, entre otras.

En el factor 2 (24.58%) es posible identificar claramente otros actores importantes en las experiencias educativas de los estudiantes. Por una parte, este factor polariza algunas actividades que realiza el docente durante su práctica, con palabras como: *profesor, tarea, entender, exámenes, pedir, ayuda, clase, tema*, entre otras. Por otra parte, se polariza un discurso relacionado con el futuro de los jóvenes en el que ejerce influencia la estructura familiar, algunas palabras que lo ejemplifican son: *estudiar, futuro, mamá, papá, familia, dinero motivar, universidad, pagar, hermano*, entre otras.

En suma, la distribución del contenido de la representación social de la trayectoria escolar del alumnado posibilita diferenciar cuatro discursos diferentes. No obstante, es importante destacar que el clúster 3, relacionado con el éxito, y el clúster 4, relacionado con el fracaso escolar, coexisten al pensar el objeto de representación dentro del grupo de estudiantes, pues ambos discursos se posicionan de manera cercana en la representación gráfica del análisis factorial.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

La RS de las trayectorias biográficas generaron dos discursos relacionados con el éxito y el fracaso. Por un lado, cuando se hace referencia a la trayectoria de fracaso el estudiantado se encuentra involucrado en un proceso de auto culpabilización al considerarse como malos e irresponsables. Este resultado concuerda con lo encontrado por Guerrero y Palma (2010) quienes señalaron que las y los jóvenes abandonan la institución educativa al sentirse excluidos y culpabilizados del fracaso debido a la dificultad de adaptación a las normas institucionales que se reflejan en malas calificaciones. Por otro lado, el alumnado señala que el éxito los lleva a crecer como personas y sentirse exitosos como resultado de su trabajo académico. Una trayectoria de éxito trasciende el ámbito académico para manifestarse como éxito social en el cual el sujeto busca ser un ejemplo para la sociedad. En relación con las trayectorias de éxito, López, *et al.*, (2019) y Marambio *et al.*, (2015) encontraron que el

estudiantado tiene una visión sustentada en la ideología de la meritocracia, en la que el esfuerzo por superar las limitaciones desempeña un rol fundamental, mismo que lleva a mejores oportunidades de vida, lo que va acorde con los resultados de este estudio.

Los análisis de clúster permitieron confirmar que los discursos de la representación social sobre las trayectorias biográficas de éxito y fracaso del alumnado se encuentran vinculados y ambos se construyen desde una perspectiva individual. Este resultado es interesante, pues los sujetos que formaron parte de la investigación tienen puntos de vista, ideas y significados que, por una parte, se contradicen; por otra parte, se comportan como elementos comunes lo que reflejan una tensión en la representación. La evidencia de esta investigación permite demostrar que las trayectorias biográficas presentan un estado de polifasia cognitiva, la cual se caracteriza por permitir que conjuntos especializados de representaciones habiten en el pensamiento humano, lo que lleva a los individuos a utilizar el conocimiento en diferentes situaciones de la vida cotidiana (Jovchelovitch y Priego-Hernández, 2015). Los distintos sistemas de conocimiento que coexisten en el pensamiento del estudiantado sinaloense son recuperados por separado y utilizados para responder a diferentes contextos. Así, los elementos comunes en la representación de la trayectoria biográfica hacen referencia a tres discursos particulares; en primer lugar, las experiencias que el estudiantado ha tenido durante los distintos momentos de transición por la educación obligatoria (primaria, secundaria y preparatoria); en segundo lugar, las diferentes estrategias didácticas que el profesorado pone en práctica (tarea, exámenes, explicar, preguntar, revisar, tutorías); en tercer lugar, el discurso sobre la construcción familiar del futuro académico (estudiar, futuro, mamá, padre, interés, seguro). Estos tres discursos funcionan como mediadores del éxito o fracaso escolar. De acuerdo con los resultados descritos, la trayectoria biográfica se conforma a partir de la perspectiva normativista, es decir, desde la adaptación al modelo de funcionamiento de la escuela (Butti, 2000; López, 2019), en el que la relación del entorno familiar y la institución escolar desempeñan un rol determinante en el futuro del estudiantado (López *et al.*, 2019).

Por otra parte, los elementos contradictorios que ponen en evidencia la polifasia cognitiva hacen referencia de manera particular a la forma en que el estudiantado representa su trayectoria escolar que puede ser de éxito (éxito, persona, escuela, lograr, sociedad, ejemplo) o fracaso escolar (fracaso, característica, malo, irresponsable, experiencia). Estas dos visiones de las trayectorias biográficas concuerdan con lo propuesto por Castorina (2017), quien plantea que en la vida cotidiana existen representaciones compartidas por el mismo grupo, o incluso el mismo individuo, con significados culturales que a veces son contradictorios entre sí. Lo que implica que el alumnado sinaloense al utilizar o apropiarse de las representaciones de las trayectorias de éxito o fracaso escolar recurra a sistemas de pensamiento diferentes. Los distintos elementos contradictorios sobre el objeto de representación permanecen juntos, sin embargo, no conducen a la construcción de una representación que los integre, sino que se mantiene dicha coexistencia sin pretensión de cambio (Bruno y Barreiro, 2020).

En suma, el presente estudio ha permitido analizar la representación de jóvenes del bachillerato sinaloense sobre sus trayectorias escolares. En primer lugar, se encontró que el estudiantado transita su escolarización de modos heterogéneos, experimentando manifestaciones de éxito y fracaso. Como se ha observado en los resultados, los recorridos escolares distan de los esperados por el sistema educativo, lo que lleva al alumnado a configurar una trayectoria escolar biográfica que, aun cuando no se alinea a las trayectorias teóricas no son consideradas como fallidas, debido a que estos recorridos escolares particulares se construyen a partir de encuentros y desencuentros con la institución escolar (Molina, 2012). En segundo lugar, se encontró que la representación social está caracterizada por la coexistencia de contenidos representacionales contradictorios. Los resultados mostraron que la representación del alumnado sobre su trayectoria escolar biográfica se encuentra organizada en torno a representaciones heterogéneas de trayectorias de éxito y de fracaso escolar. Creemos que las respuestas donde la representación de las trayectorias de éxito y de fracaso escolar se expresaron alternativamente muestran la existencia de un estado de polifasia cognitiva del tipo que Jovchelovitch y Priego-Hernández (2015) denominan prevalencia selectiva.

Por último, se debe destacar que la investigación presenta limitantes, el hecho de considerar solo al estudiantado reduce la posibilidad de comprender los mecanismos a partir de los cuales el profesorado participa en la construcción de trayectorias de éxito o fracaso. En este sentido, las y los maestros/as son figura clave en el quehacer educativo pues intervienen en la configuración del destino educativo de los estudiantes (Castorina y Kaplan, 2008). Las representaciones que porta este grupo social se ponen de manifiesto durante el diálogo y la interacción cotidiana con sus estudiantes, de tal manera que el discurso docente tiende a reproducir las ideas que están en la sociedad sobre éxito y fracaso escolar.

REFERENCIAS

- Andrada, M., Gramajo, P., y Chiavassa, L. (2019). La influencia de los PTRC en las trayectorias escolares de La Rioja. *RELAPE*, 11(6), 40-55.
- Antelm, A., Gil, A., Cacheiro, M., y Pérez, E. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza y teaching*, 36(1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/et2018361129149>
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las «trayectorias escolares». *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 17(3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/AIE.V17I3.30212>
- Bruno, D., y Barreiro, A. (2020). Cognitive Polyphasia, Social Representations and Political Participation in Adolescents. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09521-8>

- Butti, F. (2000). Las condiciones del éxito y fracaso escolar. Un estudio de representaciones sociales y prácticas pedagógicas. *Revista Nordeste*, 2(15), 97-107.
- Camargo, B., y Justo, A. (2013). IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.
<https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Carrillo, E., Civís, M., Blanch, T., Longás, E., y Riera-Romaní, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(1), 75-94. <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2201875944>
- Castorina, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, 44, 1-13.
[https://doi.org/DOI: 10.5935/2175-3520.20170001](https://doi.org/DOI:10.5935/2175-3520.20170001)
- 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, 1-20.
- De la Cruz, G., y Matus, D. (2019). ¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles Educativos*, XLI(165), 8-26.
- Filardo, V. (2016). Integralidad en el análisis de trayectorias educativas. *Educação & Realidade*, 41(1), 15-40. <http://doi.org/10.1590/2175-623660934>
- Friling, D. (2012). Cognitive Polyphasia as Preserving a Complex Reality: The Israeli Case. *Papers on Social Representations*, 21(1), 1-24.
- Greenacre, M. (2010). Correspondence analysis of raw data. *Ecology*, 91(4), 958-963. <https://doi.org/10.1890/09-0239.1>
- Gueglio, C., y Seidmann, S. (2014). Representaciones sociales de éxito en jóvenes universitarios. *Anuario de Investigaciones*, XXI, 143-150.
- Guerrero, P., y Palma, E. (2010). Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1025-1038.
- Jovchelovitch, S. (2014). Representações sociais e polifasia cognitiva: Notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão. En A. Oliveira, M. Souza, & Z. Araujo, *Teoria das representações sociais. 50 anos* (pp. 212-237). TechnoPolitik Editora.
- Jovchelovitch, S., y Priego-Hernández, J. (2015). Cognitive polyphasia, knowledge encounters and public spheres. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, & J. Valsiner, *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 162-178). Cambridge University Press.

- Kaplan, C. (2005). *Límites simbólicos en la construcción del par éxito-fracaso. Estudio socioeducativo de las representaciones sociales de los profesores sobre el talento* [Doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Lombardo, E., y Monchetti, A. (2015). Niveles de conocimiento que integran las representaciones sociales. Un estudio sobre polifasia cognitiva. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(2), 50-56.
- Longás, J., De Querol, R., Cussó, I., y Riera-Romaní, J. (2019). Individuo, familia, escuela y comunidad: Apoyos multidimensionales para el éxito escolar en entornos de pobreza. *Revista de Educación*, 386, 11-36.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-425>
- López, G. (2019). *Representaciones sociales de estudiantes de magisterio acerca del éxito y fracaso escolar: Una investigación de escuelas normales del Estado de Yucatán* [Doctorado]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- López, G., Cisneros-Cohernour, E., y Aguilar, Á. (2019). Conceptos de éxito y fracaso desde la perspectiva de estudiantes para profesor en formación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 1-19.
- López-Vicente, P., Cussó-Parcerisas, I., Rodríguez-García, E., y Riera-Romaní, J. (2016). Hacia una nueva propuesta de evaluación del éxito educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 97-114.
<https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.006>
- Marambio, K., Gil de Montes, L., Valencia, J., y Zubieta, E. (2015). Representaciones sociales de inteligencia y los valores culturales que las enmarcan. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 14(3), 45-55.
- Martínez, M., y Malaga, S. (2015). La evaluación de los aprendizajes a partir de las representaciones discursivas de sujetos educativos de una telesecundaria. En M. Lengeling & I. Mora, *Perspectivas sobre la investigación cualitativa* (pp. 385-403). Universidad de Guanajuato.
- Molina, M. (2012). La diada éxito/fracaso escolar en las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares. *Revista Electrónica EDUCARE*, 16(2), 143-161.
- Morentín, J., y Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar temprano. *Revista Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>
- Noga, H., Depešová, J., y Kných, A. (2016). Causes of school failures during studies in the opinion of tie students from the pedagogical university of Cracow. *Proceedings*

- of the International Scientific Conference, 1*, 200-208. <http://doi.org/10.17770/sie2016vol1.1486>
- OCDE. (2010). *Overcoming school failure: Policies that work*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Overcoming school failure: Policies that work. OECD project description
- Önder, E. (2016). Causes of school failure from teacher and student's perspective. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(2), 9-22.
- Pozzobon, M., Mahendra, F., y Marín, Á. (2017). Renombrando el fracaso escolar. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 387-396.
<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131120>
- Provencher, C. (2011). Towards a better understanding of cognitive polyphasia. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 41(4), 377-395.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2011.00468.x>
- Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux" et leur "logique" a travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-39.
- Rojas, T. (2019). Trayectorias escolares de hijos de familias agrícolas migrantes en Sonora, México. *Región y Sociedad*, 31, 11-21.
<https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1181>
- Silva, L., Smith, M., & Meira, P. (2015). Polifasia cognitiva nas representações sociais do alcoolismo. *Psicologia e Saber Social*, 4(2), 224-245.
<https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2015.18122>
- Soares, D., & Silva, L. (2019). Para além da nota: Definição de perfis de sucesso e fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educativa*, 23, 1-12.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392019013894>
- Terigi, F. (2010). En la perspectiva de las trayectorias escolares. En UNESCO, *Capítulo 3 Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina* (pp. 1-13). SITEAL.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación*, 1-20.<https://goo.su/7hqu>
- Terigi, F., y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre «trayectorias escolares» en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En D. Pinkasz & N. Montes, *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119-172). Ediciones UNGS.
- Zamudio, P. (2019). *Pensamiento social sobre éxito y fracaso escolar en el bachillerato universitario* [Doctorado]. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Zamudio, P. D., Larrañaga, M. y López, F. (2021). La representación social del éxito escolar en jóvenes sinaloenses: elementos hegemónicos vs. prácticas concretas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e15, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e15.3724>

Recibido: 15 de julio de 2021

Aceptado: 10 de septiembre de 2021