

El estudio de las representaciones sociales de docentes universitarios sobre el uso de un aula virtual: aplicación del modelo de abric

Autor: MARTIARENA, Néstor Ricardo. nestor.ricardo.martiarena@gmail.com

Institución de procedencia: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

Eje temático: Diseños metodológicos de la investigación educativa desde enfoques mixtos

Palabras clave: representación social - núcleo central - sistema periférico - triangulación cuali-cuantitativa - aula virtual

Abstract

Como parte de la tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba), se incursionó en un abordaje de las representaciones sociales poco frecuente en el contexto local: el modelo del núcleo central de Abric. Este enfoque, a diferencia de otros, posibilita un análisis cuali – cuantitativo de la información relevada, y resulta en un mapeo de la hipotética estructura de la representación social. El propósito de dicho trabajo es conocer las representaciones sobre el uso pedagógico de un aula virtual que tienen los docentes del primer año de la carrera presencial de grado de la Facultad de Psicología de la UNC y reflexionar sobre como estas representaciones influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; orientados por la necesidad de alentar un cambio cultural en el que lo tecnológico provea apoyo instrumental a las interacciones entre los elementos del triángulo didáctico, complementando la presencialidad y acercándola al modelo del b-learning. Comprender la estructura y dinámica de la cognición socialmente construida por el colectivo docente, generalmente alejados de una identidad como “nativos digitales”, brindará herramientas para potenciar dicho cambio cultural, interviniendo al nivel de las representaciones, los discursos y las prácticas. En la presente comunicación se hace una revisión de las metodologías usuales en el estudio de las representaciones sociales, focalizando en el modelo de Abric y ejemplificando con algunos de los resultados obtenidos en nuestra tesis de maestría.

1. Introducción

La aplicación de las TIC en los ámbitos educativos universitarios exige un cambio cultural en el que lo tecnológico provea apoyo instrumental a las interacciones entre los elementos del triángulo didáctico, complementando la presencialidad y acercándola paulatinamente al

modelo del b-learning. En dicho contexto, la comprensión de la estructura y dinámica de la cognición socialmente construida por el colectivo docente sobre las nuevas tecnologías educativas, es un insumo fundamental para potenciar dicho cambio cultural.

El de las representaciones sociales es un enfoque que intersecta lo psicológico y lo social, muy empleado en las últimas décadas como marco teórico para los estudios cualitativos referidos a la construcción social de fenómenos como la salud-enfermedad, la locura y el cambio tecnológico en la vida cotidiana (Flick, 2004, p. 39).

En el caso analizado en la tesis de maestría “Representaciones Sociales sobre el Uso Pedagógico de un Aula Virtual en Docentes de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba” (Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, tesista Lic. Néstor Martiarena, director Mgter. Cristina Petit), el concepto de representaciones sociales permite acceder al conocimiento socialmente elaborado y compartido que atraviesa las prácticas de un colectivo de docentes universitarios; más específicamente en relación al uso de la mediación tecnológica de un aula virtual, como apoyo de la educación presencial. La información así obtenida se convierte en un insumo para reflexionar sobre como tales representaciones pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos de la investigación son: conocer la representación social del Aula Virtual construida por los docentes del primer año de la carrera presencial de psicología; describir los elementos que componen dicha representación social y su estructura; reflexionar sobre el modo en que los docentes desarrollan tales representaciones, sobre el modo en que dichas representaciones se relacionan con el proceso enseñanza – aprendizaje y sobre cómo futuros cambios en estas representaciones podrían afectar tal proceso.

En la presente comunicación se hace una revisión de las metodologías usuales en el estudio de las representaciones sociales, focalizando en el modelo de Abric y ejemplificando con algunos de los resultados obtenidos en la tesis de referencia.

2. Referentes teóricos-conceptuales

La noción de *representación social* fue presentada por Serge Moscovici en París en 1961, en su tesis doctoral titulada *La Psychoanalyse, son image et son public* (Moscovici, 1979); estudio en el que, mediante el análisis de la prensa y entrevistas en distintos grupos sociales, analizaba la forma en que la sociedad francesa se representaba el Psicoanálisis. Esta teoría

pone en relación aportes de la psicología con otros de la sociología, la antropología y la historia, principalmente. Entre las diversas influencias teóricas que incidieron en su constitución se suele destacar la crítica al concepto de *representación colectiva* de Durkheim, concepto que remite a la forma en que cada grupo, producto de la asociación de las mentes de los individuos que lo conforman, piensa sobre los objetos que lo afectan; noción que Moscovici cuestiona por considerarla integrada a un modelo de sociedad rígido, lento en el procesamiento de los cambios y escasamente dinámico. También se observa la influencia del más reciente cognitivismo social, especialmente cierta proximidad epistémica con la noción de *pensamiento ordinario* y la psicología del sentido común de Fritz Heider, también pensado para comprender “una forma específica de pensamiento social que tiene su origen en la vida cotidiana de las personas, al tiempo que otorga al pensamiento social una importante función en la estructuración de la realidad social” (Perera Pérez, 1998, p.5). Otros conceptos influyentes son: la idea freudiana sobre el origen social de la psicología individual en el texto *Psicología de las masas* de 1921 y el concepto de *esquema social operatorio* de la psicología evolutiva piagetiana.

Así, las representaciones sociales son “un sistema de valores, ideas y prácticas con una función doble: en primer lugar, establecer un orden que permitirá a los individuos orientarse a sí mismos en su mundo material y social y dominarlo y, en segundo lugar, permitir que se produzca la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedad los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y de grupo” (Moscovici, 1973, en Flick, 2004, p. 39).

Entre las líneas teóricas e investigativas derivadas del modelo originalmente planteado por Moscovici en 1961, Petracci y Kornblit (2004, p.93) le asignan especial atención a la aproximación cognitivo-estructural formulada por Abric en 1976, conocida como teoría del núcleo central. La misma sostiene que en toda representación social hay elementos de naturaleza disímil que le dan un orden a la representación: un núcleo o sistema central, por un lado, en torno al cual se despliega un sistema de elementos periféricos, que se hacen progresivamente más débiles o difuminados. Los elementos cognitivos del núcleo central son más estables en el tiempo, más rígidos en cuanto a la posibilidad de modificarse, más consensuales y responsables de la estructuración global de la representación social y de la organización de los elementos periféricos. Mientras que el sistema periférico asume dinamismo, flexibilidad e individualización mayores; de tal modo que, dada su mayor

inclinación al cambio, facilitan la adaptación ante situaciones contingentes y prácticas concretas cotidianas.

La hipótesis de tal variante teórica fue empíricamente corroborada por los investigadores del Grupo de “Midi”, entre los que se destacan Jean-Claude Abric y Claude Flament. Según el primero de ellos, “una representación social se define por dos componentes: el contenido y la organización de ese contenido, que reposa sobre una jerarquía entre los elementos determinada por el núcleo central”... “la organización del contenido de las representaciones en un sistema central y un sistema periférico hace que, al mismo tiempo, sean estables y móviles, rígidas y flexibles, consensuadas pero también marcadas por diferencias entre los sujetos” (Petracchi y Kornblit, 2004, p. 93).

El sistema o núcleo central reúne uno o pocos elementos cognitivos innegociables, responsables de la estabilidad, rigidez y consenso de la representación; de tal forma que cualquier objeto contradictorio con el núcleo, no será tenido en cuenta por los sujetos como parte de la representación. Sus funciones son generar el significado principal de la representación y determinar la organización estructural de los restantes elementos periféricos. Estos últimos son los responsables de la movilidad, flexibilidad y diferencias interindividuales; manifestándose en ellos la heterogeneidad del grupo, sus singularidades, las experiencias e historias individuales y su relación dialéctica con el grupo de pertenencia. La función del sistema periférico de una representación social es de adaptación a prácticas sociales concretas, como una superficie maleable que en última instancia protege al núcleo evitando que este deba transformarse continuamente. Los sujetos se suelen referir a los elementos periféricos en términos probabilísticos, ya no innegociables.

En la investigación que aquí se comunica se ha procurado captar especialmente la estructura significativa que compone la representación social estudiada, incluso con cierto interés instrumental. Dado que la perspectiva analítica de Abric permite establecer contenidos que claramente atraviesan y estructuran la representación, y teniendo en claro que las representaciones sociales inciden tanto sobre la discursividad, como sobre las prácticas de los actores; procuramos reflexionar sobre cómo la institución y la gestión académica podrían incidir indirectamente en la performance docente en los procesos de enseñanza – aprendizaje tecnológicamente mediados, si se promueven ciertas acciones que ayuden a orientar y fortalecer ciertas cualidades de la representación social del aula virtual en el colectivo docente. Comprender la estructura de la representación, sus elementos nucleares, así como sus términos más o menos permeables al cambio, serán sin lugar a dudas un insumo informativo clave para diseñar políticas de comunicación, interacción y gestión que optimicen el uso del

recurso tecnológico con fines educativos. En este sentido, y también a largo plazo y siempre que se pueda derivar en un seguimiento longitudinal del fenómeno, esta investigación puede convertirse en un aporte a un proceso histórico y espiralado de investigación-acción que beneficie el desarrollo tecnológico-educativo en la institución en que tiene lugar el estudio.

3. Aspectos metodológicos

Dado que las representaciones sociales se conciben como producto de una construcción intersubjetiva, la vía de acceso a su conocimiento está ligada al campo de la comunicación, las interacciones habladas, los textos escritos y la interpretación. Las informaciones necesarias para reconstruir las representaciones sociales son elementos simbólicos, producto de las prácticas sociales de los grupos, principalmente verbales y dotados de significado y sentido.

La decisión respecto a las técnicas de recolección y de análisis que se utilicen es particularmente difícil en el estudio de las representaciones sociales, debido a las múltiples dimensiones que las mismas implican. Un importante precepto a considerar es que toda representación lo es de algo (el objeto) y de alguien (el sujeto, población o grupo social); “extremos imaginarios de un binomio con los que debemos operar simultáneamente” ... “nuestra realidad y pensamiento cotidiano son complejos y multidimensionados” (Perera Pérez, 1998, p. 17).

En general, la mayoría de los estudios sobre representaciones sociales apuntan a establecer un conjunto de métodos de recolección y técnicas de análisis de datos que dan cuenta de lo que podría denominarse el “núcleo figurativo”, que según Moscovici (1979) sería un eje central para entender la estructura de la representación social del hecho estudiado, reflejada en la *información* y en las *actitudes* que manifiestan las personas en tanto integrantes de un grupo social dado, así como en el *campo de representación* que manifiesta el anclaje de las representaciones sociales en tradiciones y conocimientos preexistentes que constituyen el trasfondo de la experiencia subjetiva. De esta manera, mapear una representación social supone un ejercicio interpretativo en el que se apela a diversos recursos metodológicos (Arruda, 2005).

Por ejemplo, Flick (2004, p. 39) señala que suelen indagarse mediante técnicas como las entrevistas y la observación participante. Mientras que Petracci y Kornblit (2004, p.93) indican que las técnicas más empleadas para un abordaje estructural del concepto son la evocación de palabras y el cuestionario, la inducción por escenario ambiguo y los esquemas cognitivos de base.

Según Abric (Alvarez, 2004; Sánchez y Camacho, 2006; Mireles Vargas, 2004) el acercamiento a las representaciones sociales debe ser plurimetodológico, dado que no existe un único método que dé cuenta de toda la complejidad que estas implican. De acuerdo con dicho autor, existen diversos tipos de métodos para aproximarse a las representaciones sociales:

1) **Métodos de recolección de contenido de la RS:**

- a) Métodos **interrogativos** (verbales o esquemáticos): Consisten en la obtención de expresiones verbales o figurativas que afectan al objeto de la representación en estudio. Las técnicas empleadas para tales fines pueden ser la entrevista en profundidad, el cuestionario de opciones múltiples, las tablas inductoras, los dibujos, los gráficos y las aproximaciones monográficas. Esta última denominación abarca, según Mireles Vargas (2004): encuestas sociológicas, análisis históricos, observación y técnicas psicológicas.
- b) Métodos **asociativos**: Descansan en una expresión verbal de carácter más espontáneo y menos controlado. Las técnicas que se utilizan son la asociación libre mediante cuestionario o ejercicio de preguntas asociativas y la carta asociativa.

2) **Métodos de identificación de la organización y estructura de la representación:**

- a) Métodos de **identificación de lazos**. La consigna consiste en formar agrupamientos de expresiones verbales o de otro tipo, de las existentes en una lista provista por el investigador. Entre las técnicas de este tipo figuran la construcción de pares de palabras, la comparación pareada y la construcción de grupos de términos.
- b) Métodos de **jerarquización**. Las técnicas citadas son los tris jerarquizados sucesivos, las elecciones sucesivas por bloques y los métodos de jerarquización de los ítems.

3) **Métodos de control de la centralidad**. Corresponden directamente al modelo de Abric y consisten en establecer con algún grado de precisión los términos que forman parte del núcleo central de una representación. Se vale de técnicas como el cuestionamiento del núcleo central, el método de inducción por guión y el método de esquemas cognitivos de base.

Entre las técnicas interrogativas, más recientemente se están usando las entrevistas grupales, grupos focales y grupos de discusión, donde el investigador oficia de coordinador convocando a la discusión sobre el objeto de representación y los temas que podrían estar relacionados. “Los datos recogidos son tratados mediante análisis de contenido y el número de sesiones y/o grupos se determina también a través del criterio de saturación” (Perera Pérez, 1998, p.17).

La ventaja de complementar las técnicas interrogativas con las asociativas parece estar en que las primeras aportan una idea global y más cualitativa sobre la estructura de la representación social, mientras que las segundas permiten establecer con mayor precisión los términos que compondrían el núcleo central de dicha estructura, posibilitando el abordaje cuantitativo.

En cuanto al análisis de la información relevada, numerosos estudios se valen, del análisis de contenido propuesto por Flick (2004), consistente en procesos de codificación y categorización sucesivos, que se dan dentro de ciclos iterativos de inducción-deducción, en la misma línea de la Grounded Theory o teoría fundamentada de Glasser y Strauss. La secuencia metodológica supone una lectura inicial que permite reconocer y delimitar el corpus textual a ser analizado (que para el caso de una entrevista implica la revisión exploratoria de las respuestas una por una y la comparación entre respuestas de diferentes sujetos para identificar patrones comunes de respuesta); y posteriormente el desarrollo del sistema de códigos y categorías.

Este último paso suele consistir en una codificación abierta, que procura sintetizar los fenómenos observados y los datos consecuentes en forma de conceptos; para lo cual operan tres pasos:

- a- Segmentación: se clasifican los distintos datos, en este caso las distintas expresiones verbales, según sus unidades de significado (palabras sueltas, oraciones breves o párrafos completos).
- b- Agrupación: los diversos segmentos son reunidos en función de su relevancia para responder a cada pregunta de investigación.
- c- Codificación: asignar anotaciones y conceptos específicos a cada grupo de segmentos, de tal forma que se genera un árbol o lista de códigos y subcódigos (categorías), que constituyen la guía definitiva para la agrupación y presentación de los datos, que de esta manera también pueden tratarse estadísticamente.

Algunos autores, consideran el empleo de metodología cualitativa como la mejor vía de acceso a la representación social, ya que permite el estudio del contenido discursivo mediante indicadores. “Esta metodología requiere un cuidadoso trabajo por parte del investigador con el fin de no interceder con su subjetividad, pero a su vez resulta una forma de mantener lo más fiel posible la información que obtenemos. Es factible la síntesis de la información proveniente de distintos procedimientos, unos más directos y otros más indirectos o proyectivos, que nos pueden manifestar los elementos no concientizados de la representación” (Alvarez, 2004).

Los métodos cualitativos proveen de vías para interpretar en profundidad las relaciones interactivas que ocurren al interior de los hechos puestos en consideración. De tal manera, las tareas propias de la investigación científica social implican una construcción en la cual los conocimientos teóricos previos proveen una lente a partir de la cual se puede iniciar un continuo y recursivo proceso de significación y resignificación constante dependiente de los sentidos que emergen de los actores, del campo y de la continua revisión bibliográfica que el encuentro con la realidad y su análisis incitan al investigador.

Entre las técnicas cualitativas más usuales se destacan claramente las **entrevistas abiertas**, las **asociaciones libres** y la **elaboración de historias**. Esta última técnica podría ser tomada como un cuarto tipo de método de recolección de datos a parte de los mencionados por Abric, que podrían denominarse métodos narrativos, que tendrían mecanismos comunes con los métodos asociativos, aunque con el plus de la dimensión temporal o histórica, que permite comprender algo de la representación dinámica o evolutiva que las personas se hacen del objeto representado.

Algunos autores destacan la importancia del material discursivo, especialmente el obtenido mediante entrevistas en profundidad y asociaciones de palabras, “que por su naturaleza favorecen la espontaneidad y naturalización de la situación de intercambio, al tiempo que permiten reducir en gran medida la apropiación por los sujetos de los contenidos representacionales de que es portador el investigador” (Perera Pérez, 1998, p.15).

No obstante la más frecuente mención a técnicas cuyo análisis se realiza cualitativamente, autores como Valencia y Larrañaga (2004), señalan la posibilidad de emplear metodologías cuantitativas en relación a la representación social, siendo entonces posible la triangulación cuali-cuantitativa. Al describir el uso de la evocación y la asociación libre, plantean que con dichas técnicas, por un lado, se obtiene información sobre el núcleo organizador y, por otro, se definen las diferentes periferias y su naturaleza, en el sentido planteado por Vergès. De acuerdo a Navarro Carrascal (2004), Vergès plantea como método el análisis prototípico y categorial; el cual parte de la hipótesis teórica de la existencia de un funcionamiento cognitivo donde, al momento de expresar una representación, ciertos términos se movilizan inmediatamente de acuerdo a un principio de economía cognitiva (prototipicidad). De tal modo que, para interpretar la información recogida mediante asociación libre (por caso el conjunto de respuestas que el participante de cómo respuesta a una pregunta del estilo de “¿Qué palabras o expresiones te vienen a la cabeza al pensar en [objeto de la representación]?”), corresponde identificar y analizar el sistema categorial utilizado por los sujetos: “Por un lado analizamos los términos para determinar la prototipicidad o

prototipicidad para lo que tendremos en cuenta la frecuencia y el rango medio. Los elementos del núcleo central de una representación deben tener una frecuencia alta, representando el universo colectivamente compartido de la población encuestada y aparecer citados en lugar preferente para lo que tenemos en cuenta el rango medio que resulta de la clasificación individual; y por otro lado, agrupamos las palabras en categorías para analizar las relaciones que se establecen entre las diferentes dimensiones” (Valencia y Larrañaga, 2004). En dicha investigación se empleo el índice de implicación sugerido por Vergès y Boumedienne, para dar cuenta de la inclusión de campos semánticos.

A partir de una lista de términos evocados es posible realizar un análisis de la prototipicidad, que “permite identificar la organización del contenido cruzando dos indicadores: la frecuencia de aparición de los ítems con el rango de aparición, es decir, si la palabra fue evocada en primer lugar, en segundo, etc.”... “Estos indicadores dan dos tipos de informaciones diferentes: de un lado, una dimensión colectiva, ya que se trata de términos fuertemente consensuales, y de otro lado, una dimensión individual, ya que se trata de una distribución estadística hecha sobre la base del orden establecido por los sujetos. Este cruce nos da un cuadro 2 x 2 y la interpretación es la siguiente: los elementos de la casilla 1 pueden ser elementos centrales de la representación social. Aquí se encuentran las palabras más evocadas (fuerte frecuencia) y enunciadas primero (rango medio débil). En la casilla 4 se encuentran los elementos que poseen una frecuencia débil y un rango de aparición elevado. Estos elementos pertenecen a la zona periférica de la representación social. Las casillas 2 y 3 son interpretadas como pertenecientes a una zona ambigua, la zona potencialmente desequilibrante de la representación social, posible fuente de cambio. El análisis se completa con un análisis categorial a partir de la proximidad semántica, particularmente aquellos pertenecientes hipotéticamente al núcleo central, verificando la posibilidad de poder formar categorías alrededor de ellos, lo que refuerza la idea de centralidad dada su capacidad de organización.” (Navarro Carrascal, 2004). En nuestra investigación se utilizó una estrategia metodológica de este tipo para determinar el núcleo central y el sistema periférico.

La muestra fue de tipo teórica e intencional, conformada de acuerdo a criterios de exhaustividad (se evaluaron en cada caso elementos de la población que se consideraban relevantes), factibilidad (se insistió todo lo posible en el establecimiento del vínculo con los docentes a entrevistar, incentivando la motivación a participar en la investigación en la medida de lo posible). Las materias de primer año de la carrera de grado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba cuentan con un total de 54 docentes: 6 profesores titulares, 15 profesores adjuntos y 33 profesores asistentes. Se procuró que los tres

estamentos docentes antes mencionados estuvieran representados manteniendo, en lo cualitativo, la presencia de diversos posicionamientos académicos, pedagógicos y políticos; y en lo cuantitativo, una proporción por estamentos aproximada a la del conjunto de materias de primer año. Así, la muestra de 24 docentes, se compuso con 2 profesores titulares, 6 adjuntos y 16 asistentes.

Si bien, como en la mayoría de los estudios empíricos sobre representaciones sociales latinoamericanas, se procuró describir el contenido de la representación (Mireles Vargas, 2004); fundamentalmente se intentó una aproximación a su estructura cognitiva. Así, se delineó un estudio de casos colectivo, en el que se realizó un análisis de contrastación y comparación entre las diferentes expresiones individuales de los docentes y los sentidos recurrentes y emergentes del propio grupo. Los datos empíricos necesarios para construir la representación social sobre el aula virtual provinieron de las significaciones verbales de los docentes que componen la muestra, obtenidas principalmente por tres vías: análisis de los registros de interacciones de los docentes en el aula virtual, técnica de asociación libre y entrevistas semiestructuradas realizadas presencialmente. También se apeló, en el tramo final del relevamiento, a un menor número de encuestas aplicadas a distancia y virtualmente, especialmente para acceder a las significaciones provistas por docentes con los que no fue posible realizar entrevistas cara a cara.

El tratamiento hecho de estas fuentes consistió en el análisis de contenido y el análisis cualitativo mediante método comparativo constante, propio de la metodología conocida como *Grounded Theory*. Para implementar adecuadamente este procedimiento analítico, se tuvo en cuenta la descripción del mismo hecha por Vallés (2003, pp. 346-357). Esta perspectiva de análisis entiende a las *categorías y propiedades* (o subcategorías), como analíticas y conceptuales o teóricas, y no meramente clasificatorias. Es decir, que las categorías que gradualmente se construyen para agrupar información con cierta afinidad semántica, adquieren relevancia para la elaboración de hipótesis que ponen en relación las diferentes categorías y propiedades; esto es, se hace continua y gradualmente relevante la explicación teórica emergente. La comparación constante de “diferencias y similitudes entre grupos” [...] “no sólo genera categorías, sino también rápidamente relaciones entre ellas” [...] “la acumulación de interrelaciones forma un armazón teórico central integrado –el núcleo de la teoría emergente–” (Glaser y Strauss, 1967; en Vallés 2003, p. 353), en un proceso de densificación creciente. Al no apuntarse a la verificación de la universalidad o validez de las hipótesis, sino a la generación de teoría propiamente dicha, el método comparativo constante

sólo exige la denominada saturación de la información. Los momentos analíticos considerados en función de tal método fueron:

1. *Codificación abierta (open coding)*: comparación de la información obtenida incidentalmente por diferentes vías (observación del Aula Virtual, asociaciones libres, entrevistas, encuestas), para establecer provisoriamente denominaciones comunes o *códigos*, que permitan iniciar la indagación e interpretación conceptual.
2. *Codificación axial*: análisis más intenso en torno de cada categoría, en búsqueda de sus diferentes *propiedades o subcategorías* que, de acuerdo a Strauss (1987, en Vallés 2003, p. 350), comprenden cuatro elementos: condiciones bajo las que varía, interacciones de los actores, estrategias y tácticas de los actores, y consecuencias. Esta búsqueda activa y sistemática de propiedades se deriva del registro de *notas teóricas*, analíticas e interpretativas, realizadas durante el proceso de codificación y a lo largo de todo el análisis.
3. *Integración de las categorías y propiedades*: sistematización creciente de los componentes teóricos emergentes (*categorías, propiedades de las categorías e hipótesis*). Donde las hipótesis se conforman como “respuestas provisionales acerca de las relaciones entre categorías conceptuales” (Vallés, 2003, p. 353). En este momento, además de proseguirse con operaciones analíticas ya iniciadas (*codificación y notas o memos categoría por categoría*), se elaboran esquemas gráficos integrativos de los aspectos teóricos emergentes (*networks*).
4. *Delimitación teórica (codificación selectiva)*: definición de la teoría emergente, según dos criterios básicos: *parsimonia* o economía científica (mejor relación posible entre mejor comprensión de un fenómeno y menor cantidad de formulaciones y conceptos); y *alcance* o *scope* (posibilidad de extender la aplicación de la teoría a otros casos, sin perder la referencia a la base empírica que la originó). Donde, el primer criterio se operativiza “mediante la búsqueda deliberada y sistemática de categorías centrales (core categories)”, o tema principal, “a través de una tercera modalidad de codificación: la selectiva (selective coding)”, que permite un proceso de *reducción de categorías* orientado por el código central construido, que guiará el muestreo teórico y la recogida de datos (Vallés, 2003, pp. 354-355). Y donde, el segundo criterio (*alcance*) se operativiza como generalización de la *teoría substantiva* o localmente elaborada en función del caso analizado, al nivel de la *teoría formal* (abstracción y generalización de la teoría a otros casos posibles).

5. *Escritura de la teoría*: trasposición al cuerpo escrito de la comunicación científica, de las reflexiones y análisis reorganizados en función de la teoría substantiva elaborada.

El procesamiento analítico acorde a la Grounded Theory se vio facilitado con el uso del paquete informático CAQDAS (Computing Assisted Qualitative Data Analysis Software, o herramientas de análisis cualitativo asistido por computadoras) Atlas.ti 4.2.

En cuanto a la aplicación de técnicas cuantitativas de análisis, se emplearon específicamente para analizar los datos provenientes de las evocaciones por asociación libre y en base a ello elaborar un mapa de la estructura de la representación social indagada (con su núcleo central y sus diferentes periferias), que pudiese ser contrastado con los datos producto del análisis cualitativo. Se procuró así la triangulación cuali-cuantitativa de los datos (Valencia y Larrañaga, 2004).

Ahora bien, en este estudio, para establecer el orden de importancia de los términos, además del ordenamiento por evocación sucesiva de las palabras y expresiones que espontáneamente era producido por cada participante, también se aplicó una segunda estrategia: al final de la entrevista o encuesta se requirió a los propios sujetos que ordenaran la lista de palabras por ellos generada, asignando a cada una un valor en una escala tipo Lickert de 9 puntos. En tal escala ordinal, los valores máximos (9, 8 y 7) corresponderían según su parecer a elementos del núcleo central; los valores intermedios (6, 5 y 4), indicarían palabras o ideas medianamente relacionadas a “aula virtual”; y los valores menores (3, 2 y 1), señalarían términos escasamente significativos. Así, se elaboraron dos mapas de la estructura: uno con el cruce frecuencia- rango de aparición; otro con el cruce frecuencia-rango de valoración.

Esta decisión teórico-metodológica se apoyó en el supuesto de que las palabras evocadas espontáneamente reflejarían el ordenamiento que el sujeto tácita o inconscientemente está orientado a darle a los términos; mientras que la exigencia de una posterior valoración y ordenación derivada de la reflexión, mostraría aspectos de la representación social más influidos por lo normativo o consensual, por la conformidad a cierta expresión discursiva que el sujeto consideraría más legitimada. Entre uno y otro momento opera una reacomodación de los términos previamente producidos, reemplazándose el orden original por otro que implica la agrupación de los términos en una escala valorativa con puntajes del 1 al 9 que muestran el grado de centralidad semántica atribuida a la relación de cada expresión con el concepto “aula virtual”. De uno y otro cruce de datos, por ende, se obtendrían un mapa de la estructura más tácita de la representación, que podría denominarse representación social puesta en práctica; y un mapa de la estructura más explicitada, a la que llamaremos representación social ajustada a los discursos. Se procuró así comprender la flexibilidad o plasticidad de la representación de

acuerdo a la instancia que la convoca (práctica-discurso) y la brecha entre una y otra configuración, indicativa de posibles disonancias cognitivas entre la representación más espontánea y la más meditada.

Para establecer el primer mapa de la estructura (cruce frecuencia – rango de aparición) se planteó un cuadro 2 x 2. A los efectos del análisis y en concordancia con otros estudios (Navarro Carrascal, 2004) se conservaron sólo los términos que estaban evocados al menos dos veces. La frecuencia media de evocación se estableció en 3 y el rango medio de aparición se estableció en 7 (ver Anexos). Dicho cuadro distribuye los datos en función de los siguientes criterios:

CRUCE DE DATOS	FRECUENCIA	RANGO DE APARICIÓN	
CASILLA 1	≥ 3	< 7	NÚCLEO CENTRAL
CASILLA 2	≥ 3	≥ 7	SISTEMA PERIFÉRICO (1° ANILLO)
CASILLA 3	< 3	< 7	SISTEMA PERIFÉRICO (2° ANILLO)
CASILLA 4	< 3	≥ 7	SISTEMA PERIFÉRICO (3° ANILLO)

Mientras que para el segundo mapa (cruce frecuencia – rango de valoración), la organización del contenido de las evocaciones por asociación libre de acuerdo a un criterio de prototipicidad se estableció cruzando dos indicadores: la frecuencia de aparición de cada ítem con la puntuación centralidad-periferia (escala tipo Lickert) asignada por los participantes a cada término. La frecuencia media de evocación se estableció en 3 y el rango medio de la escala de valoración tipo Lickert en 7. Este cruce da por resultado otro cuadro 2 x 2 donde:

CRUCE DE DATOS	FRECUENCIA	RANGO DE APARICIÓN	
CASILLA 1	≥ 3	≥ 7	NÚCLEO CENTRAL
CASILLA 2	≥ 3	< 7	SISTEMA PERIFÉRICO (1° ANILLO)
CASILLA 3	< 3	≥ 7	SISTEMA PERIFÉRICO (2° ANILLO)
CASILLA 4	< 3	< 7	SISTEMA PERIFÉRICO (3° ANILLO)

Para cualquiera de los dos cuadros, las casillas 2 y 3, indican la denominada zona ambigua, potencialmente desequilibrante de la representación social, posible fuente de cambio representacional en el colectivo estudiado (Vergès, 1994; Bonardi y Roussiau, 1999).

También se aprovechó el conjunto de términos resultantes de la evocación por asociación libre para lograr datos cualitativos que contribuyeran en la construcción de teoría por método comparativo constante. Para ello, las palabras evocadas por asociación libre también fueron agrupadas en categorías confluyentes con las progresivamente construidas a partir del análisis de las entrevistas y encuestas realizadas.

4. Resultados alcanzados

Dada la escasa difusión de la teoría del núcleo central y sus métodos analíticos, en esta comunicación nos focalizamos especialmente en los resultados más significativos obtenidos en relación a la estructura de la representación social en estudio.

Al realizar el ejercicio de asociaciones libres, los 24 participantes de las encuestas ofrecieron entre 6 y 24 evocaciones; con un total de 309 evocaciones originales, que en un análisis categorial cualitativo posterior se condensaron en 148 categorías. El concepto o categoría más evocada lo fue en 12 oportunidades, mientras que las categorías menos evocadas lo fueron en 1 sola oportunidad, de modo que ni siquiera pudieron asociarse a otras evocaciones para conformar alguna categoría que las incluyera. Tales conceptos evocados una sola vez (76 en total) sólo representan ideas completamente individuales y de una periferia extrema y escasamente significativa en el contexto de la representación social, razón por la cual se decidió descartar ese conjunto de datos. El mapa obtenido de la estructura de la representación social del aula virtual por parte de estos docentes puede consultarse en Cuadro 1.

Como se observa, existen una serie de elementos consolidados en la representación del aula virtual de este colectivo docente (espacio – virtual – accesibilidad – educación – comunicación – pizarrones – practicidad – orden – interacción – foro – organización – socialización – inquietudes – recursos – contacto y encuentro – eficiencia – información – consultas), que indican aspectos de la práctica con aulas virtuales que pueden considerarse

como puntos de apoyo para diseñar programas de desarrollo de las competencias tecnológicas de los docentes, pues se trata de elementos que parecen naturalizados en la práctica educativa. En la casilla 4 aparecen los elementos más propios de algunos individuos y menos afianzados en el colectivo. Lamentablemente allí aparecen expresiones como *participación, flexibilidad, asincrónico, creatividad, debate y colaboración*, todas cualidades que se consideran deseables en la literatura pedagógica sobre aulas virtuales y que en este caso aparecen relegadas a los márgenes del sistema periférico de la representación. Esto nos estaría hablando de los aspectos de la cultura de la mediación tecnológica en la educación menos interiorizados por los docentes.

Los programas que busquen impulsar un cambio cultural en la relación educación – tecnología, deberían especialmente referirse a aquellos elementos del primer anillo periférico, cuya consolidación es posible dada su proximidad y asociación al núcleo central. En ese segmento aparecen una serie de ideas altamente valoradas por la literatura educativa: *complemento de la presencialidad, autonomía, aprendizaje, facilitación, mejor administración del tiempo, responsabilidad, democratización y horizontalidad*. Estos seguramente podrían ser los aspectos conceptuales y prácticos a incentivar entre estos docentes en relación al uso del AVP.

NUCLEO CENTRAL

(Frecuencia ≥ 3 / Rango aparición < 7)

SISTEMA PERIFÉRICO (1° ANILLO)

(Frecuencia ≥ 3 / Rango aparición ≥ 7)

<p>Casilla 1</p> <p>ESPACIO - VIRTUAL ACCESIBILIDAD EDUCACIÓN - COMUNICACIÓN PIZARRONES - PRACTICIDAD ORDEN - INTERACCIÓN - FORO ORGANIZACIÓN - SOCIALIZACIÓN INQUIETUDES - RECURSOS CONTACTO Y ENCUENTRO EFICIENCIA - INFORMACIÓN CONSULTAS</p>	<p>Casilla 2</p> <p>COMPLEMENTO PRESENCIALIDAD COMPUTADORA – CONTENIDOS RESPUESTAS – AUTONOMÍA ALUMNOS – APRENDIZAJE ESTUDIO – INFORMÁTICA - SEPARACIÓN DOCENCIA - FACILITACIÓN POSIBILIDADES - MASIVIDAD PROGRAMAS DE MATERIAS INTERNET – INTEGRACIÓN INFORMACIÓN SOBRE EVALUACIONES ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO RESPONSABILIDAD ENTORNO ACADÉMICO – LECTURA DEMOCRATIZACIÓN Y HORIZONTALIDAD</p>
<p>Casilla 3</p> <p>VACÍO – COORDINACIÓN INCOMUNICACIÓN – SEGMENTACIÓN MAIL – SOPORTE – TAREAS CHAT – IMAGEN – POTENCIACIÓN ALTERNATIVA</p>	<p>Casilla 4</p> <p>DESPERSONALIZACIÓN – VIDRIOS PARTICIPACIÓN – CORRECCIÓN DESARROLLO – TECNOLOGÍA FLEXIBILIDAD – ASINCRÓNICO CONOCIMIENTO – CREATIVIDAD SOLEDAD – AVANCE – EXCLUSIÓN UTILIDAD ACOTADA – CÁTEDRA – CASA COLABORACIÓN – CONSTANCIA DEBATE – ANARQUÍA – SELECCIÓN</p>

SISTEMA PERIFÉRICO (2° ANILLO)

(Frecuencia < 3 / Rango aparición < 7)

SISTEMA PERIFÉRICO (3° ANILLO)

(Frecuencia < 3 / Rango aparición ≥ 7)

Cuadro 1. Estructura de la representación social del aula virtual

5. Bibliografía

- ALVAREZ, A. (2004) Representación social del alcoholismo de personas alcohólicas. *Psicología em Estudo*, N° 2, Vol. 9, 151-162.
- ARRUDA, A. (2005) Despertando do pesadelo: A interpretação. En: Silva, P. (Edit.), *Aportes metodológicos para o estudo das representações sociais*. Universidade Federal de Paraíba: João Pessoa, Brasil.
- BARBERÁ, E.; BADÍA, A. (2005) El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, N° 2, Vol. 2. Recuperado el 5 de octubre de 2010, <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
- BATES, A. (2001) *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Gedisa: Barcelona, 2001.
- BIANCO, A.; FIGUEROA, P. (2008) *A cuatro años de la instalación de Moodle en la Facultad de Psicología de la UNC*. Jornadas de Educación a Distancia, PROED – UNC. Eje temático Integración de las TICs como apoyo a la presencialidad (extensión, grado, posgrado). Córdoba, 5 y 6 de junio de 2008.
- CABRERA, D. (2006) *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Biblos: Buenos Aires, 2006.
- DUART, J.; SANGRÀ, A. (2001) *Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior*. Recuperado el 18 de agosto de 2010, <http://www.utplonline.edu.ec/biblioteca/biblio/paper/20031208-20031214/educacion/paper.pdf>
- FLICK, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: Madrid, 2004.
- FORESTELLO, R. (2005) *Abriendo puertas. NTICs, enseñanza y formación de docentes en el nivel superior*. II Congreso Iberoamericano de EducaRed. Educación y Nuevas Tecnologías. Buenos Aires, junio-julio de 2005.
- LION, C. (2003) *Tecnologías y enseñanza en el nivel superior: el conocimiento mediado tecnológicamente*. Recuperado el 8 de setiembre de 2010, http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Lion_Carina.PDF
- LION, C. (2006) *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Editorial Stella y La Crujía Ediciones: Buenos Aires, 2006.

- LITWIN, E. (2005) La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En: Litwin, E. *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu: Buenos Aires, 2005.
- LÓPEZ RUÍZ, J. (1999) *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Ediciones Aljibe: Archidona, Málaga, 1999.
- MARTINEZ RESTREPO, C.; HURTADO VERA, G. (2004) *Nuevas tecnologías y construcción de representaciones sociales*. Primer Congreso Internacional de Educación Mediada con Tecnologías. Setiembre de 2004. Barranquilla, Colombia.
- MIRELES VARGAS, O. (2004) *Representaciones sociales: Una alternativa teórico metodológica para el estudio de la Universidad y sus actores*. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano, "La Universidad como Objeto de Investigación. 90° Aniversario de la Universidad Nacional de Tucumán", 7, 8 y 9 de octubre de 2004, Tucumán, Argentina.
- MOSCOVICI, S. (1991) *Psicología Social*. Paidós: Buenos Aires, 1988.
- MOSCOVICI, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul: Buenos Aires, 1979.
- NAVARRO CARRASCAL, O. (2004) Representación social del agua y de sus usos. *Psicología desde el Caribe*, N° 14, 222-236.
- PEREIRA DE SÁ, C. (1996) *Núcleo central das representações sociais*. Editora Vozes: Petrópolis, Brasil, 1996.
- PERERA PÉREZ, M. (1998) *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Recuperado el 2 de setiembre de 2010, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>
- PETRACCI, M.; KORNBLIT, A. (2004) Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En: Kornblit, A. *Metodologías cualitativas: Modelos y procedimientos de análisis*. Biblos: Buenos Aires, 2004.
- RODRÍGUEZ SALAZAR, T.; GARCÍA CURIEL, M. (coord.) (2007) *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Editorial Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades – Universidad de Guadalajara: Guadalajara, México, 2007.

- SABINO, C. (1992) *El proceso de investigación*. Recuperado el 12 de mayo de 2010, http://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf
- SÁNCHEZ, B.; CAMACHO, A. (2006) *El concepto de función matemática en los docentes a través de representaciones sociales*. X Escuela de Invierno en matemática educativa. Santa Cruz, Tlaxcala, México, 2006.
- SAUTU, R.; BONIOLO, P.; DALLE, P.; ELBERT, R. (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Recuperado el 8 de mayo de 2010, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- VALENCIA, J. y LARRAÑAGA, M. (2004) Representaciones sociales y paro femenino: ¿significados compartidos en proceso de transformación? *Psicología: Teoría e Práctica*, edición especial, 17-30.
- VALLES, M. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis: Madrid, 2003.