

## **Representaciones sociales sobre la empatía: una experiencia con el profesorado en Veracruz, México**

*Social representations about empathy: an experience with teachers in Veracruz, Mexico*

Yaneth Lara Sosa\*  
Román Castro Miranda\*\*

### **Resumen**

El presente artículo tiene como objetivo analizar los aspectos teórico-metodológicos respecto a las representaciones sociales sobre la empatía en la educación primaria, desde la mirada a la práctica docente del profesorado. La metodología que se utilizó fue de corte cualitativo, con un enfoque fenomenológico. Los instrumentos utilizados para recabar la información fueron el guion de observación y la entrevista semiestructurada. En virtud de ello, se optó por indagar algunos hallazgos que, con evidencia empírica, dieran a conocer aspectos acerca de la representación que el profesorado posee con relación a la empatía en el escenario de su práctica docente; como respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la empatía en la educación primaria, desde la mirada a la práctica docente del profesorado? Globalmente, entre los resultados destaca la idea que el colectivo docente tiene con relación a la empatía, donde ésta es vista como parte de las emociones y conlleva a comprender las situaciones por las que atraviesa la otra persona.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, empatía, educación primaria, práctica docente, profesorado-estudiantado.

### **Abstract**

The objective of this article is to analyze the theoretical-methodological aspects regarding social representations about empathy in primary education, from the perspective of the teaching practice of teachers. The methodology that was processed was qualitative, with a phenomenological approach. The instruments used to collect the information were the observation script and the semi-structured interview. For these reasons, it was decided to investigate some findings that, with empirical evidence, would reveal aspects about the representation that teachers have in relation to empathy in the setting of their teaching practice; as an answer to the research question: What are the social representations about empathy in primary education, from the point of view of the teaching practice of teachers? Globally, among the results, the idea that the teaching group has in relation to empathy stands out, where it is seen as part of the emotions and leads to understand the situations that the other person goes through.

---

\* Investigadora en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”  
larasosay.cprim@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-5387-6132>

\*\* Dr. en educación, Catedrático de la Benemérita Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”,  
Méxicoromancastrobenv@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8905-7286>

**Key words:** Social representations, empathy, elementary education, teaching practice, teachers-students.

Recibido: 5 junio 2020 Aceptado: 22 septiembre 2020

### Introducción

Hablar de la teoría de las Representaciones Sociales (en adelante, RS), implica hacer alusión a Moscovici como mayor exponente, quien apoyado de algunos autores que le precedieron, logró realizar estudios en el campo de la psicología social, donde desde Rumania hasta Francia concreta algunos planteamientos que, según Lugo (2017), refiere a las perspectivas de tres clases sociales distintas, con el propósito de cambiar el paradigma de la psicología de los años 50's al estudiar únicamente al individuo y no las interacciones de los colectivos sociales con el mundo que los rodea.

El término de (RS) encuentra sus primeros antecedentes con el concepto de Emilio Durkheim en los inicios del siglo XX, inicialmente referido como “representaciones colectivas” que se usaba para referirse a la manera en la que piensa un cierto grupo y se les atribuían significados comunes que permitían reconocerse como miembros del colectivo. En este sentido, Breakwell (2001), plantea que la naturaleza personal de las representaciones será también afectada por la estructura de la representación social. Es decir, la libertad como elemento de construcción de cualquier representación: emancipada, polémica, entre otras, se constituye y divulga por medio del entendimiento del hecho comunicativo; dando respuesta al cómo y quiénes construyen el conocimiento social. Por otra parte, la RS “[...] es propia de la modernidad en la que los conceptos compartidos socialmente, que conforman sistemas de pensamientos grupales, no son estáticos ni tienen una permanencia asegurada, por lo que tienden a mutar constantemente” (González, 2006, p. 62).

Derivado de los primeros planteamientos que Durkheim analizó, Moscovici (1979), por su parte, destaca desde la perspectiva de la psicología social algunas ideas, definiendo así las RS como una: “representación compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes” (p.16).

Es así, que las ideas que la sociedad atribuye a objetos o expresiones son parte de una construcción social. Por ello, el sujeto y el objeto mantienen una fuerte relación que es indisoluble y que origina un significado por la cotidianeidad de su uso.

Asimismo, Abric (2001), complementa el concepto mencionado, donde refiere que las RS, funcionan como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Si bien Moscovici aporta la idea de no centrarse únicamente en el colectivo, sino en lo social, Abric continua con esta línea acerca de la manera en la que se moldea la realidad social, a través del entorno que les rodea, siendo determinante la sociedad al interpretar las formas en que cualquier persona suele conducirse.

El constructo de representaciones sociales se integra de manera colectiva, permitiendo la comunicación entre los individuos para darle sentido al mundo, a través de la convivencia en la vida cotidiana. Asimismo, hace posible las concepciones y prácticas que orientan la experiencia de vida de los diferentes grupos poblacionales.

Entre los autores que recientemente han abordado el tema, se encuentra Rateau y Lo Monaco (2013), quienes refieren que esta teoría se dedica al estudio del sentido común, ya que para comprender todo lo que nos rodea se hace uso de explicaciones y conocimientos adquiridos socialmente con el propósito de encontrar coherencia y estabilidad, ya que sin referencia alguna no habría intercambio acerca de las posturas y perspectivas que se establecen sobre algo y que se mantienen por la interacción con la otredad.

Al tener claro a qué alude este constructo, es necesario mencionar que existen tres dimensiones de análisis que le rodean y definen: la información, el campo de la representación y la actitud. aunque para el estudio que nos ocupa, solo se utilizaron dos, que plantea Moscovici (1979), y que responden a la interrogante ¿En qué sentido es social una representación? Él nos orienta al afirmar que “la representación se muestra como un conjunto de proposiciones, reacciones y evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación” (p. 45), las cuales están organizadas de acuerdo a las clases o culturas, en las que se encuentra un “universo de opiniones” por lo que se describen a continuación:

- Información: esta dimensión señala “la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social, es decir, la información que las personas poseen referente a un fenómeno de carácter social del que se puede saber, además de su nivel de información, ya que “cada nivel corresponde a cierta cantidad de información que se puede establecer con la ayuda de escalas [Guttman] Moscovici (1979, p. 45).
- Actitud: hace alusión a descubrir la orientación global en relación con el objeto de la representación social. Esta dimensión plantea posturas en las que los individuos se asumen con relación a algo o alguien y expresa el comportamiento que los individuos toman respecto a un fenómeno social y así, tomar una postura que considera la información presentada que tendría como resultado una actitud positiva o negativa. Moscovici (1979, p.47).

De manera general, las dimensiones de la representación social nos dan un panorama acerca de la idea y el contenido de la misma y a partir de ello, comprender su significado de forma integral y la manera de pensar que tanto hombres como mujeres se conforman como parte de un colectivo de la sociedad.

Al enunciar estas coordenadas teóricas que refieren a las representaciones sociales, es importante señalar que el eje vertebrador de esta investigación avizora el constructo empatía que el profesorado de educación primaria tiene en un contexto educativo mexicano y que para este análisis, vale la pena mencionar que quien enseña en las escuelas primarias, toma como guía y línea de trabajo los propios programas de estudio, los cuales refieren al respecto que es necesario “diseñar ambientes de aprendizaje en los que se valore la heterogeneidad de los estudiantes y fomente su participación activa y motivada, promoviendo el trabajo colaborativo con empatía y respeto” (SEP, 2017).

Es decir, el profesorado de educación primaria, es quien mediante su práctica docente favorece que los espacios de trabajo en la escuela, se enriquezcan con las participaciones y distintos puntos de vista del estudiantado, de ahí que los propios planes y programas de estudio vigentes, propongan metodologías centradas en la colaboración, la ayuda mutua, el

trabajo en equipo, además de reconocer que la empatía es inherente tanto a la su vida laboral y personal, como a la de su estudiantado.

**La empatía y su presencia en los Planes y programas de estudio para Educación primaria vigentes (2011 y 2017).**

Es importante citar, además de las coordinadas anteriores, la perspectiva que plantean los planes y programas de estudio vigentes para educación primaria en México (2011 y 2017), con relación al constructo de la empatía, donde refiere que:

La Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones (p.35).

Lo anterior refleja que la educación no solo es relevante por los conocimientos académicos, enseñanzas o aprendizajes, sino también por el fortalecimiento de lazos humanos, aspectos sustantivos que el profesorado como pieza clave en el aprendizaje, debe propiciar la empatía y el respeto a diversas formas de pensamiento, religión, nivel socioeconómico o necesidades educativas que presente un grupo de estudiantes.

En palabras de Guzmán (2018), la empatía es una de las competencias que se debe favorecer a lo largo de la Educación Básica, ya que ésta alude a una habilidad o destreza que se desarrolla en el individuo haciendo uso de los conocimientos que ya posee, afirma que la competencia para la convivencia, requiere del desarrollo de la empatía para que el estudiantado se relacione y trabaje de manera colaborativa, además de mantener constante interacción con otras personas, por lo que es necesario que la empatía esté presente en espacios de máxima socialización, como lo es la escuela.

En los programas de estudio de primero a sexto grados de educación primaria, se advierte la presencia de la empatía en distintas asignaturas, refiriéndose constantemente a las formas de interacción con otras personas y cómo éstas fomentan mejores relaciones interpersonales.

### **La empatía en el marco del nuevo Modelo Educativo 2017**

Al explorar el documento denominado Nuevo Modelo Educativo 2017, plan de estudios que se mantiene vigente a la par del 2011 en México, destaca también la empatía, como parte de uno de los rasgos del perfil de egreso de la educación primaria en el ámbito de las habilidades socioemocionales y proyecto de vida, enunciando que el profesorado “identifique y ponga en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y poder jugar, aprender, desarrollar la empatía y convivir con otros” (SEP, 2017, p. 50). Asimismo, refiere que es parte de las habilidades socioemocionales “sentir y mostrar empatía hacia los demás” SEP (2017, p. 75).

La empatía, es un término construido socialmente que permea la vida escolar del estudiantado en los diversos niveles educativos y en los que se debe propiciar la convivencia a fin de impulsar un clima escolar armónico, de respeto, igualdad de trato y empatía hacia la diversidad, así como el buen manejo de los conflictos entre sus miembros, ya que la empatía debe trabajarse colegiadamente, con el propósito de encontrar similitudes en las competencias cívicas y éticas, acerca del manejo y resolución de conflictos como se expresan en el plan y programas de estudio de la educación primaria 2011 y 2017.

Además de lo anterior, los denominados aprendizajes clave, planteados en este nuevo modelo educativo SEP (2017), destacan el papel que el profesorado desempeña con respecto a diseñar ambientes de aprendizaje, en los que se valore la heterogeneidad del estudiantado y fomente su participación activa y motivada, promoviendo el trabajo colaborativo con empatía y respeto. Como hemos visto, quien enseña, es quien mediante su práctica favorece que estos espacios se enriquezcan con las participaciones y distintos puntos de vista del alumnado; la empatía como base situacional del desacuerdo, consolida el proceso de interacción y generación de aprendizajes escolares, académicos y personales de la relación docente-docente, docente-alumno/a, y entre el estudiantado, como lo expresa el plan de estudios de educación primaria versión 2011.

En el programa de estudios de primer grado de educación primaria SEP (2017), se posiciona a la empatía como una de las dimensiones de la Educación Socioemocional, destacando que la escuela:

[...] tiene claramente definida su función social: propiciar aprendizajes y lograr que los estudiantes adquieran conocimientos y estos se logran en todas las acciones, los espacios y las interacciones que se dan en ella. Al convivir con grandes y chicos, los niños desarrollan la capacidad para ponerse en la posición del otro y entenderlo; con ello aprenden a generar empatía (p. 72).

La empatía en los programas de estudios para la educación primaria en México SEP (2017), es definida como “la fortaleza fundamental para construir relaciones interpersonales sanas y enriquecedoras, ya que nos permite reconocer y legitimar las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros. Es la chispa que detona la solidaridad, la compasión y la reciprocidad humana (pp. 339 – 340).

Recientemente se le ha prestado mayor importancia a la empatía por ser parte del desarrollo afectivo y ético de la sociedad, debido al componente emocional que se propicia entre las personas, estados emocionales del otro para entenderlos e identificar los propios, lo que se conoce como autoempatía.

Entre el estudiantado, debemos posibilitar la conexión con los demás, dejando de lado el individualismo y considerando las necesidades de quienes les rodean, pues ese entorno es el que le permitirá formar parte de la comunicación humana, ya que es a través del lenguaje verbal, corporal y gestual que se identifican las emociones.

Los planes de estudio vigentes en México (SEP 2011 y 2017), han coincidido en que la empatía es la capacidad de identificar y sentir con los demás los afectos, las habilidades asociadas al manejo del bienestar y trato digno hacia otras personas; la autorregulación en la toma de decisiones, en situaciones de desacuerdo o conflicto, el reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad, sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación y el cuidado de otros seres vivos, de la naturaleza y su entorno.

### **Descripción del Método.**

Este trabajo surge a partir de la interrogante: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la empatía en la educación primaria, desde la mirada de la práctica docente del profesorado?, con el objetivo de comprender las representaciones que el profesorado de educación primaria tiene con relación a la empatía en su práctica docente, toda vez que dentro del ámbito educativo la formación de valores, se ve influenciado por el propio profesorado.

Como es sabido, la educación básica persigue propósitos que no solo refieren a la esfera cognitiva, también a la esfera social, emocional, entre otras. Por ello, al ser la escuela un espacio de interacción cotidiana entre sujetos, resulta difícil no pensar en la palabra empatía y en las relaciones sociales que se establecen, no solo entre el estudiantado, sino también entre quiénes enseñan.

El análisis, mantuvo la directriz del enfoque cualitativo, con una orientación fenomenológica, tomando como base la experiencia, como afirma Álvarez-Gayou (2003), se consideró a los seres humanos que están vinculados con un mundo que pone énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones.

Es decir, se buscó conocer la opinión que el profesorado de una escuela primaria tiene, con relación a la empatía, reflexionando y describiendo los fenómenos relacionados a su práctica docente, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan “...especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92).

La muestra que se empleó fue del tipo no probabilístico, por conveniencia o también llamado intencional; es decir, quienes participaron, se eligieron a interés personal, teniendo en cuenta la formación académica y años de servicio, además, se constituyó por seis docentes, uno de cada grado de primero a sexto; los años de servicio de quienes participaron osciló entre los 10 y hasta los 36 años en el servicio profesional docente. Conviene subrayar, que el trabajo de campo se llevó a cabo durante un mes del 11 de febrero al 11 de marzo de 2019, aplicando un guion de entrevista y guion de observación por docente-sesión. Para efectos de este estudio, en el apartado de resultados, se expondrán las subcategorías de análisis emergentes del primer instrumento.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron dos: el primero de ellos, fue el guion de entrevista semiestructurada bajo la técnica de la entrevista, ya que al ser una conversación permite rescatar las perspectivas de quien se entrevista y el significado que le atribuye, haciendo uso de su experiencia. Asimismo, este tipo de entrevistas “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas

planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p. 163). El segundo de ellos, fue un guion de observación, con el fin de rescatar la interacción entre profesorado-estudiantado y su intervención docente durante las sesiones de clase en grupo, bajo la premisa de contrastar la perspectiva de quienes participan, analizando la empatía durante la propia práctica docente.

Dichos instrumentos de recolección de datos fueron validados y analizados por dos catedráticos expertos en metodología de la investigación, quienes aportaron observaciones y comentarios que brindaron objetividad en la redacción de las preguntas e indicadores planteados, con el propósito de analizar y sistematizar la evidencia empírica recabada.

De esta manera y sosteniendo que la práctica docente conjuga los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos del proyecto educativo nacional, las presentes líneas pretenden establecer un punto medio entre la imagen, el lenguaje, los actos y las situaciones que construyan las áreas de mejora y oportunidad del profesorado de educación primaria.

Los resultados de este estudio se derivan de la evidencia empírica obtenida del guion de observación y la entrevista semiestructurada, los cuales se presentan a partir de las categorías de empatía y práctica docente, apoyadas de las dimensiones tomadas de Moscovici (1979), Información y actitud, Fierro (1999), personal, interpersonal y didáctica, por lo que en la descripción de lo encontrado en esta indagación se hace una triangulación que de acuerdo a Cisterna (2005), refiere a “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”(p. 68), en síntesis, dicha triangulación, consideró el análisis generado de la integración de los datos recabados en los instrumentos y la visión teórico-epistemológica construida en el marco teórico. De ahí que la información recolectada a través del guion de entrevista se exponga de acuerdo a las dimensiones siguientes: La práctica docente y relación profesorado – estudiantado.

## La práctica docente

Al enunciar la palabra “práctica docente” se puede pensar en un maestro o maestra y los educandos que asisten a la escuela, pero va más allá; la práctica docente se desarrolla desde distintos escenarios contextuales que atañen a los aspectos personal, profesional, institucional y social, es así que la práctica docente constituye un entramado de dimensiones que se entrelazan formando un todo, pero ¿por qué hablar de práctica docente y no de práctica educativa?, para tener como marco de referencia se señalan:

La práctica educativa, en palabras de Gaitán, Martínez, Gatarayiha, Saavedra, y Alvarado, (2005), se refiere a aquellas situaciones de aprendizaje con carácter informal y formal, la primera de ellas, no supone roles institucionales, tiene efectos éticos y de conservación e innovación de la cultura. [...] y la segunda, a la acción educativa formal, entendida como la acción desarrollada en las instituciones.

Reconocemos que existe un amplio debate en la conceptualización de la práctica docente, donde históricamente la discusión podría generarse desde muchos horizontes epistemológicos, que ha ubicado dicho análisis en los desafíos y retos contextuales y culturales. Por tanto, no vamos a detenernos en posibles matices ahora. No obstante, citaremos algunas coordenadas teóricas que pretenden guiar dicha discusión.

Gaitán et al. (2005), refiere que la práctica docente se centra en el profesorado, la manera en la que trabaja, se expresa, se comporta y se relaciona. Es decir, la caracterización de sus hábitos, acciones y estilos en un contexto educativo. La práctica docente, centra la mirada en lo que quien enseña experimenta, por lo que, para efectos del presente estudio, consideraremos esta mirada reflexiva de las acciones del profesorado, para indagar lo que conoce y ha experimentado con relación a la empatía en un ambiente escolarizado y formal, lo que en palabras de Fierro (1999), define como:

Una idea que trasciende de la aplicación de técnicas y estrategias, va más allá de ser entendida como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

Con el propósito de indagar con mayor precisión la práctica docente y generar una reflexión más crítica de la misma, de modo que se favorezca el análisis de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada espacio de trabajo, nos apoyaremos en algunas dimensiones que Fierro (1999), plantea y donde inevitablemente el profesorado se ve inmerso durante su práctica docente, tales como la personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral. Para efectos del presente estudio y por la naturaleza de su temporalidad y alcance solo consideramos tres de las dimensiones: personal, interpersonal y didáctica.

### **Relación profesorado – estudiantado**

Uno de los aspectos inherentes a la práctica docente y que va de la mano con las dimensiones antes citadas, son las relaciones que se establecen con los demás en el ámbito escolar desde un punto de vista empático, para ello Cabezas, Chodil, Lecaros, Marchant, Ponce y Saavedra (2009), refieren este binomio relación profesorado-estudiantado, como aquél que:

[...] establece relaciones interpersonales basadas en la consideración por los demás y, por sobre todas las cosas, implica reconocer a quien tenemos al frente como “un legítimo otro”, como un semejante. El logro de esto requiere el desarrollo de la empatía, es decir la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona y de resonar afectivamente con ella (p. 27).

Asimismo, las relaciones interpersonales no son únicamente intercambiar y convivir con la sociedad, sino que se considere también al otro, por lo que se requiere hacer uso de la empatía comprendiendo al otro desde la circunstancia en las que se encuentre.

Varias investigaciones sobre esta temática han encontrado algunas claves que de acuerdo con Cabezas et al. (2009), “sirven de base para el encuentro con la vida y con la gente que nos rodea todos los días: el reconocimiento, la empatía, la interacción, la comunicación efectiva y la negociación” (p. 27), siendo la empatía parte esencial de las relaciones humanas.

## Resultados

Se presenta el siguiente análisis de resultados de los instrumentos de investigación aplicados a partir guion de observación, se tomó en cuenta la categoría de empatía en la que la subcategoría responde al indicador relación docente – alumno, del cual se desprenden los siguientes aspectos que se quisieron abordar con respecto al trato que el docente establece con el estudiantado, la comunicación y el lenguaje y las emociones percibidas por el estudiantado en la interacción con el o la docente.

También la categoría de práctica docente alude a la subcategoría de intervención didáctica de la cual se plantean los siguientes aspectos: corriente pedagógica aplicada por el profesorado, la atención que el o la docente brinda durante la sesión y la resolución de conflictos generados en el aula, lo anterior, permite conocer no solo las interacciones de quien enseña hacia el estudiantado sino también en el ámbito de su práctica docente.

Para el análisis de la evidencia empírica se realizó un cuadro en el que se analiza la información recabada en la observación, lo que permitió rescatar lo más importante, asignando claves con una nomenclatura que permitiera identificar cada observación realizada, por ejemplo: EPBJG A3B 11 – II – 19 YLS01 que refiere a las iniciales de la Escuela Primaria Benito Juárez García, el aula y el grado que atiende, seguido de la fecha en que fue observada y las iniciales de la observadora con el número de observación que correspondiera.

Para sistematizar la información de las entrevistas semiestructuradas que cada docente contestó, se hizo un cuadro que recuperara lo más importante de las entrevistas, asignándoles color y códigos que permitiera describir y analizar la experiencia docente frente al término de la empatía desde la práctica docente. Durante la entrevista se subraya la información que se considera pertinente para cada categoría y se proporcionan claves y códigos para identificar al participante. Para la asignación de claves se consideró la siguiente nomenclatura, por ejemplo: EPBJG DE1C que se refiere a las iniciales de la escuela donde se desarrolló la investigación, seguido de las iniciales de docente entrevistado y el grado y grupo del quien se entrevistó.

Con relación a la dimensión de información, se encontró que el profesorado se refiere a la empatía, como “emociones” (EPBJG DE3B), “nos ponernos en el lugar del otro...

analizar la situación, pensando que nosotros podríamos estar en la misma” (EPBJG DE1C), así como “apropiarse de un sentimiento o ponerse en los zapatos de la persona”. También dos de los docentes mencionaron que al escuchar este término piensan en “Amistad” (EPBJG DE4B, EPBJG DE6A), y reconocen su contraparte como menciona (EPBJG DE2B) “Yo lo relaciono con apatía... es cuando la persona o las personas se apartan de lo que debe de ser”.

Argumentos que se contraponen con lo que sostiene Cabezas, Chodil, Lecaros, Marchant, Ponce y Saavedra (2009), “sentir como siente el otro es preocuparse, es un acercamiento a sentir el dolor del otro en carne propia, es ser capaz de “ponerse en los zapatos del otro” (p. 29). Dado que instaurar principios de otredad, en los primeros años de educación formal, es parte fundamental del quehacer educativo y particularmente, desde la interacción profesorado-estudiantado.

En cuanto a las corrientes pedagógicas o los referentes teóricos que conocen: tres de los participantes enunciaron no recordar alguno, dos mencionaron que ellos los relacionaban con el humanismo y solo una maestra comenta “socio constructivismo siento que es el que va más de la mano con todo lo que es la empatía” (EPBJG DE3B).

Durante la observación de clase se encontró que tres docentes de los que emplean con frecuencia prácticas de estímulo – respuesta para impartir su clase, hicieron comentarios que van encaminados a que haya un cambio en la conducta en el estudiantado por ejemplo: “voy a tener que hablar con tu mamá” (EPBJG A2B 11 – III – 19 YLS06) también “ya no continúo si no guardan silencio”, “no salen a recreo si no terminan” (EPBJG A1C 21 – II – 19 YLS05) así como solo dos de ellos emplean el constructivismo, debido a que promovían que a partir de sus esquemas y con su apoyo como guías fueran construyendo su conocimiento “oigan yo no sé, ustedes me pueden decir que es una nota periodística” (EPBJG A3B 11 – II – 19 YLS01).

En cuanto a la dimensión de la actitud, lo señalado por el profesorado entrevistado acerca de la importancia que le otorgan a la empatía en el aula, se destaca en la evidencia obtenida que le atribuyen mucha importancia al hecho de tomar en cuenta al alumno/a de forma humana, donde respondieron que le mantienen buena actitud: “Mucha, porque todo el tiempo estamos trabajando con personas, entonces debemos de tener presente que la persona no nada más es un cuerpo, también es una mente y son emociones” (EPBJG DE3B), así

como para la relación entre pares como lo sostiene “es bastante grande, para que se lleven bien los alumnos, haya buena comunicación” y tomando en cuenta la etapa de desarrollo del estudiantado (EPBJG DE1C):

[...] es muy importante, principalmente cuando los niños trabajan en equipo ... en el grado que estoy atendiendo que es primer año, están en una etapa de desarrollo en donde todo es egocentrismo, donde no miden cuando dicen o se dirigen a sus compañeritos y no saben el grado que pueden dañar.

Lo anterior da paso al cuestionamiento de si él o la docente se consideran empáticos, es decir la postura de la mitad de ellos, se asumen como empáticos y los otros tres profesores dicen que tratan o que algunas veces lo son, ya que es “parte de la formación también... tengo en mis manos a peques, entonces yo sí trato de ser empática” (EPBJG DE1C) y también que no se consideran que en todo momento lo sean, de acuerdo a lo que dice (EPBJG DE5C) “muchas veces no somos conscientes de muchas cosas que hacemos y muchas veces nos ensimismamos en cuestiones a veces no te permites”.

70

En palabras de Mestre, Frías y Samper (2004), se menciona la importancia de la empatía para “comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que se observa, de la información verbal [...] y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad” (p. 255), postura que guarda relación con lo que se pudo apreciar en las sesiones observadas, ya que solo cuatro docentes mostraban empatía por comprender las situaciones presentadas, por citar al respecto, una docente refiere: “yo entiendo que matemáticas se les hace complicado, pero ustedes están en el proceso...” “ay mi vida, a lo mejor es por hambre, si continua doliendo, le hablamos a mamá” (EPBJG A1C 21 – II – 19 YLS05) y en dos de los casos los docentes mostraban apatía o hacían comentarios como “qué vergüenza, de verdad, ¿no les da pena que esté la maestra aquí?” (EPBJG A4B 19 – II – 19 YLS04), por lo que al visibilizarse la presencia de la observadora el docente sentía presión por el desempeño del estudiantado.

Lo anterior es importante ya que hay un evidente contraste entre lo que ellos mencionan y lo observado en las sesiones y con lo que dice la teoría, cabe mencionar que

una sesión no es suficiente para determinar la empatía de un docente, pero si ofrece un panorama importante para conocer las ideas que ellos tienen con referencia a la empatía y lo observado en las clases. De acuerdo a lo que menciona García, García y Reyes (2014):

[...] en una interacción caracterizada por la empatía, es fundamental que los involucrados traten de visualizar el mundo en la misma forma que lo hace el otro. La comunicación tiene como objeto la interacción, el asumir recíprocamente el rol del otro, el obtener una perfecta combinación de sí mismo y el otro. (p. 285)

Por otra parte y en lo que refiere a la dimensión personal fue el efecto que el colectivo docente considera que tiene la empatía en el proceso formativo/académico (EEPFA) se obtuvo: que la mayoría la ve como importante como parte de lo establecido en la educación ya que siempre “va a estar en relación con otras personas” y para “convivir o trabajar con otras personas” (EPBJG DE1C), así como lo relacionan con los valores “pues ahí yo también trabajo valores ahí entran valores de tolerancia, de respeto de todos esos valores” (EPBJG DE6A) y como un efecto positivo para el aprendizaje y las relaciones que establece el estudiantado “aprenden más fácilmente, se ayudan mutuamente, hay mejores relaciones, son más cordiales, educados” (EPBJG DE4B). Solo en uno de los casos la docente respondió que la empatía “afecta en el aprendizaje de los niños... no llevar a cabo la planeación como debe de ser” (EPBJG DE2B) a pesar que se le repitió la pregunta la docente sostuvo su respuesta.

Es importante destacar que bajo el enfoque fenomenológico, los cuestionamientos tenían la intención de rescatar las experiencias en las que ha sido empática/o, (SEPD) la mayoría enunció que siempre procuran serlo en el trabajo diario “Yo creo que todos los días porque mira vienen niños diferentes, de diferentes formas de vivir en las familias, conductas, reglas y tienes que convivir con todos y tratar de hacer de toda esa amalgama una sola” (EPBJG DE4B) en este sentido no hay situaciones en las que no se deje de aplicar la empatía.

Es necesario tomar en cuenta que no solo se está en contacto con el estudiantado, sino también con los padres de familia, en la mayoría de los casos con las madres, quienes en la actualidad muchas de ellas trabajan, así lo refirió esta expresión al contestar esta docente (EPBJG DE1C): cuando hablo con las mamás, trato de entenderlas, de entender su situación porque la mayoría de las mamás trabaja, trato de entenderlas en lo que se refiere al trabajo con los peques, el apoyo a sus hijos, trato yo de ponerme en su papel de ser mamá trabajadora.

Un profesor menciona que un primero momento a considerar parte desde la planeación (EPBJG DE5C): de entrada, cuando elaboras una planeación, das una clase, cuando revisas un libro, lo primero que pienso es como me hubiera gustado a mí recibir esa educación... desde ese punto de vista ponernos en ese lugar antes de dar una clase, el primer momento de empatía.

En contraste, se les pidió expresar una situación en la que no haya aplicado la empatía, algunos comentan que no lo hacen de manera intencionada pero sí han tenido, por ejemplo: (EPBJG DE1C) “cuando he dado sexto año trato de darles esa confianza a los peques, bueno a los jóvenes y si han llegado a decirme sabe que maestra este usted me hizo sentir mal en este aspecto”.

Otro caso, en la interacción que el maestro tiene con el estudiantado, “tal vez involuntariamente, te voy a decir como tengo la costumbre de jugar con mis chaparritos a veces se me va una broma a lo mejor pesada” (EPBJG DE4B).

También la experiencia compartida por una docente, en la que comentó que a pesar de los años no ha podido olvidar cómo los gestos involuntarios o la expresión corporal pueden ocasionar un daño emocional en el estudiantado: “en una escuela multigrado, tenía yo un niño que era sordomudo... yo había tenido una situación familiar que me estaba pues preocupando, inquietando entonces cuando él se acerca al escritorio a que le revisara su cuaderno, yo sin voltear a verlo hice un gesto como de coraje, entonces cuando volteé a verlo él lloró, entonces analicé ¿qué vio en mí que le pude causar eso?” (EPBJG DE3B).

En lo que respecta a la dimensión interpersonal, un aspecto importante es la relación que el profesorado tiene con quien aprende, como menciona Fierro (1999) “la manera en que se entretienen las relaciones interpersonales, que dan por resultado un ambiente relativamente estable de trabajo” (p. 31). Es así, que al preguntarles todos dijeron que era buena, cordial y basada en la confianza, y hubo quien respondió que “Para mí que es muy cordial... yo les digo que más que su maestro quiero ser su amigo, que vengan contentos, con una sonrisa, que no vean la escuela como algo pesado” (EPBJG DE4B).

Uno de los aspectos observados tuvo la finalidad saber si quien aprende mostraba gusto y se sentía comprendido por el o la docente y de acuerdo a lo visto en las expresiones más sobresalientes de alegría e interés por el contenido abordado (suponemos que por saberse

observado), fue al mencionarse: “a ver ahora, habrá un premio de \$5, 000 pesos, ¿cuáles son las secciones de un periódico?” por lo que el estudiantado se mostró atento y feliz (EPBJG A3B 11 – II – 19 YLS01).

No obstante, en dos de los casos se observó tristeza en la cara de los y las niñas al ser reprendidos por su docente de manera colectiva e individual “Ay, (nombre del niño) por eso no terminas” “A ver ¿les dije que hablen para escribir la fecha?” (EPBJG A2B 11 – III – 19 YLS06).

En palabras de Cotera (2003), es difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación maestro-alumno, ya que, si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza aprendizaje será muy difícil.

Uno de los cuestionamientos que guarda relación con la perspectiva de considerarse empáticos, es cómo percibía el profesorado las situaciones en las que debía de aplicarla. Cabe recalcar que por las respuestas antes mencionadas la empatía está presente en todo momento, pero lo encontrado fue en dirección a los problemas personales o académicos que se presentan, solo un docente comentó que debe de estar en todo momento presente “esa idea, esa consciencia, de que el niño tiene necesidades básicas, físicas, emocionales, fisiológicas... en todo momento debes de ocupar la empatía, de conocer las necesidades que tiene y para eso te sirve a lo mejor conocer un poco el trasfondo de lo que lleva el niño, su situación o historia personal y escolar” (EPBJG DE5C).

Otros comentarios respecto al trabajo colaborativo, entre pares o equipos y el cumplimiento de tareas, destacan algunos comentarios donde respondieron: “yo estoy atento cuando llega a ver alguno que otro problema con los equipos de trabajo y los vuelvo a organizar de modo que estén más o menos a gusto” (EPBJG DE4B); “para el cumplimiento del trabajo o de las tareas extraclase, yo procuro siempre se mantenga la afinidad entre los integrantes” (EPBJG DE1C), esta evidencia situaciones que efectivamente el profesorado sí considera para ser empáticos.

Se observaron también algunos aspectos que redundan en las reacciones ante una distracción del grupo y cómo es que recuperan la atención del estudiantado, encontrándose que todo el profesorado reacciona para procurar el control del grupo diciéndoles; “repite lo que dijo tu compañero, alza la mano, no me dejas escuchar” (EPBJG A3B 11 – II – 19

YLS01) o en el contraste, con tono de voz elevado y molesto “dejen eso ahí” (fichas rojas, amarillas y azules: material concreto con el que trabajan en la sesión) “A ver, a ver hoy andan muy platicones” (EPBJG A2B 11 – III – 19 YLS06).

Todos los maestros vuelven a tener la atención del alumnado, la manera en que lo hacen varía dependiendo de la edad del grupo de aprendizaje, por ejemplo en lo observado en (EPBJG A6A 12 – II – 19 YLS02) donde el docente permanece en silencio y retoma la atención porque es el grupo quien guarda silencio, en este caso, ellos solos se regulan y saben cuándo retomar la clase.

Con respecto a la dimensión didáctica se les cuestionó acerca de si la empatía debía de estar presente en todas las asignaturas y porque lo consideraban así, algunas respuestas fueron afirmativas, aludiendo a que constantemente el quehacer docente trata con seres humanos “entonces debemos de tener ese manejo de las emociones siempre” (EPBJG DE3B) y siempre en virtud de conocer el punto de vista de los niños y niñas, partir de sus experiencias. Solo en una de las opiniones la docente (EPBJG DE2B) expresó lo siguiente “para mí no, lo que más importa es que mi actividad simplemente dé el mejor resultado”, acción que marca en pleno siglo XXI aún hay mucho trabajo que hacer entre el profesorado y sus formas de enseñanza.

Con el objeto de contrastar la información proporcionada se observó que a pesar de que la empatía permea en todos los ámbitos, en algunas clases observadas no fue así en lo que a práctica docente refiere, por ejemplo la comprensión de las dudas que surgían por parte del alumnado eran respondidas con un tono de voz molesto, el caso de un alumno que le comenta “¿pero qué vamos a hacer ahí?” a lo que ella comenta en un tono de voz alto “A ver, espérame aún no he dicho lo que vas a hacer” (EPBJG A2B 11 – III – 19 YLS06).

Para conocer un poco sobre las estrategias que utiliza el profesorado con relación a la empatía en clase se observa que la mayoría no maneja estrategias como tales para la clase, pero sí algunas acciones que realiza, especialmente durante eventos que lo “amerite” la situación presentada en clase, ya sea con el alumnado o los contenidos que está abordando, a partir de ello, una participante opina: “bueno cuando se presenta algún conflicto dentro del aula, trato de aprovechar para platicar o dialogar con el alumno y prefiero, en lugar de

enfrentarlos, por sí mismos piensen y analicen qué solución le dan al problema y salga de ellos mismos”(EPBJG DE1C).

En el aspecto didáctico relacionado con el manejo de estrategias para la solución de conflictos, no se pudo observar específicamente alguna intervención docente, sin embargo en el primer grado, identificamos estas expresiones: “Ay, (nombre del niño/a) porque dices eso, hablamos en el recreo” (EPBJG A1C 21 – II – 19 YLS05) en contraste con otra docente que evidencia aún más la situación presentada “quién hizo eso (romper el mantel), le voy a decir a sus mamás que compongan y paguen ustedes por esto” (EPBJG A2B 11 – III – 19 YLS06).

### **A manera de cierre**

Algunos hallazgos relevantes encontrados respecto a las representaciones sociales, indican que éstas se forman a partir de las experiencias personales, la interacción social, la información presente en el mundo a través de lo que conocemos y que forma parte de la cultura. Por lo que este estudio, permitió rescatar las ideas y perspectivas que el personal docente de educación primaria posee con relación a la empatía y las experiencias que han tenido en su práctica docente.

Derivado de la evidencia empírica arrojada en las entrevistas y la observación al profesorado participante, podemos decir que la empatía, es aún una idea que el colectivo docente sitúa como parte de las emociones que le permiten comprender las situaciones por las que atraviesa la otra persona, donde reflexiona sobre este constructo y se coloca como un agente que va más allá del cumplimiento de los planes y programas de estudio, que en sí mismos ya son un reto, y que al comentar su importancia, es evidente que quien enseña, logra reflexionar sobre las condiciones socioculturales de su estudiantado y analiza el trato que quisiera recibir al estar bajo esa misma situación y ponerse en los zapatos de la otra persona.

La mayoría del profesorado refiere que la empatía, es algo contradictorio entre y con respecto a ellos mismos: imágenes, lenguajes, símbolos y se convierten en situaciones comunes de su quehacer docente, por lo que conviene preguntarse: ¿Hasta qué punto la empatía parece “chocar” o contradecirse con el orden o disciplina que “saludablemente” debe existir en un aula? ¿Pueden coexistir ambas nociones? Esto, a partir de la comprensión y

exploración de las perspectivas del estudiantado que se encuentra en el aula y su relación con el profesorado.

La anterior reflexión, permitiría conjugar la práctica docente en ambientes de aprendizaje, que promuevan la enseñanza situada, así como una intervención consistente en y para la construcción de espacios participativos, afectivos, empáticos y adecuados para el desarrollo de las actividades escolares, así como para el establecimiento de las relaciones interpersonales dentro y fuera de la escuela. De modo que el profesorado y estudiantado de educación primaria sean los agentes responsables de replantear y reinventar las interacciones del espacio áulico, a través de un ejercicio de observación-evaluación del quehacer educativo entre quien enseña, quien aprende, así como entre el profesorado y estudiantado.

Dentro de estas interacciones, se encuentran las relacionadas con el buen trato y la comunicación, en la que se encuentra presente la empatía como parte de entretejer redes afectivas que se traduzcan en respuestas empáticas en las que se pueda comprender la otredad y ponerse en el lugar de la otra persona, no solo comprendiendo su lenguaje verbal sino el no verbal y la situación por la que atraviesa tanto estudiantado como profesorado. Por ello, se considera parte esencial de la labor docente, ya que en ocasiones el estudiantado no menciona lo que les sucede, pero a partir de la comunicación se puede intervenir de manera empática.

Entre los resultados más pragmáticos que identificamos del colectivo docente, quien enseña reconoce trabajar en la escuela primaria la empatía con cierta formalidad, ya que afirma que durante las clases del área de la educación socioemocional, les destina un tiempo para trabajar ciertas estrategias que permitan al estudiantado interactuar en el análisis y desarrollo de habilidades socioemocionales asociadas a la dimensión del autoconocimiento, tales como la atención, la conciencia de las propias emociones, la autoestima, la apreciación y gratitud y el bienestar, aspectos que han tenido resultados positivos y donde expresan que poco a poco hay actitudes positivas notorias en las relaciones que se establecen en el grupo.

Otro hallazgo relevante acerca de la importancia de la empatía, es que éste no es un contenido conceptual que debe tratarse formalmente, sino que como el profesorado afirma, es una forma de abordaje transversal que permite al profesorado entender y respetar los estilos y ritmos de aprendizaje. Es decir, hablamos de un eje rector que puede apoyarnos en

el tratamiento de los enfoques, metodologías y procedimientos cotidianos como seres humanos diversos que interactuamos con otra diversidad.

En lo que respecta a las limitaciones presentadas durante el estudio, se encuentra un caso en particular, en el que una docente mencionó que sí estaba dispuesta a participar en la investigación, pero que le daba pena decir que, a pesar de los 36 años de servicio, no conocía ampliamente el término de la empatía, por lo que sus respuestas eran escuetas. Cabe mencionar que de las tres maestras disponibles de ese grado fue la que mostró más apertura para ser observada y entrevistada. No obstante, esta situación también aportó significativos resultados, como la importancia de la actualización permanente en pro del quehacer docente y sobre todo de los educandos. Algunas otras limitaciones de este estudio, corresponden a la naturaleza misma del método y enfoque seleccionados, puesto que al tratarse de una muestra por conveniencia y existir pocas oportunidades de observación, los datos no son generalizables y tampoco se puede asegurar su confiabilidad.

Las representaciones sociales son un tema que se aborda en distintas disciplinas, pero resulta interesante plantear estudios desde el ámbito educativo, que permitan conocer las diferentes cosmovisiones sobre un mismo fenómeno, asunto que nos concierne a toda la comunidad educativa y en la de una u otra manera hemos participado. Aunado a que la empatía, cuenta con muchos referentes teóricos que ciñen a las relaciones no solo en lo educativo, sino como pieza necesaria para la vida en sociedad.

En este estudio no se realiza como tal una comparación entre el género, los años de servicio o la formación inicial del profesorado, pero resultaría de gran interés tomarlo en cuenta para conocer las RS del colectivo en general y de los subgrupos que se tomen en cuenta con base en lo mencionado anteriormente.

#### **Agradecimientos**

Queremos agradecer a quienes desinteresadamente han participado en este estudio, especialmente al estudiantado y profesorado de la escuela primaria Benito Juárez García y a los catedráticos y personal directivo de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” de Xalapa, Veracruz, México, ya que gracias a estas participaciones, pudimos contribuir en la generación de escenarios de investigación sobre la docencia, permitiendo que futuras investigaciones se interesen por dicho tema, ya que es importante destacar que ni quienes se entrevistaron, ni las observaciones fueron o serán suficientes para determinar un constructo como la empatía en el actuar del profesorado. Sin embargo, es un referente que puede apoyar otros estudios longitudinales e involucrar más participantes.

## Referencias bibliográficas

- Abric, J. (coord.) (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez-Gayou, L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Breakwell, M. (2001). Social representational constraints upon identity processes. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (p. 271–284). Blackwell Publishing.
- Cabezas, G., Chodil, L., Lecaros, E., Marchant, C., Ponce, E. y Saavedra, P. (2009). *Programa de buen trato en las escuelas de la Fundación Carolina Labra Riquelme en “Cómo Convivimos”*. Chile: Universidad de Barcelona.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, Vol. 14 (1): 61-71. ISSN 0717-196X. Chillán, Chile: Universidad del Bío-Bío.
- Cotera, B. (2003). Monografía: La disciplina. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos14/disciplina/disciplina.shtml>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167. México: UNAM.
- Fernández- Pinto, I., López, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24 (2), 284-298.
- Fierro, C. Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Gaitán, C., Martínez, D., Gatarayiha, G. Romero, J., Saavedra, M. y Alvarado, P. (2005). *Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: (tesis de maestría)*. Pontificia Universidad Javeriana: Colombia.
- García, E., García, A., y Reyes, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10 (5), 279-290.
- González, M. (2006). *Pensando la política: Representación social y cultura política en jóvenes mexicanos*. Barcelona, España: Plaza y Valdés.
- Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Actualidades investigativas en educación*. 18 (3) de la Universidad de Costa Rica. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34211>
- Hernández R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Lugo, M. (2017). *Las representaciones sociales, un marco teórico y metodológico para la investigación educativa*. [UPNAjusco] video recuperado del 4 de septiembre de 2019 <https://www.youtube.com/watch?v=duO-zQfn73M>
- Mestre, V., Frías, M. y Samper, P. (2004). Medida de la empatía: análisis del Interpersonal. *Psicothema ISSN 0214 - 9915*. Vol. 16, (2), pp. 255-260. Universidad de Valencia: España
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemeul. (Titulo original) Moscoici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. París, Francia: Presses Universitaires de France

- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, VI (I), 22-42.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa de primer grado 2011. Educación Básica. México: autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave. Educación Básica. México: autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Programas de estudios 2017. Educación Básica. México: autor.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), 55-80.