



INVESTIGACIÓN

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL ESTRÉS LABORAL EN UNA MUESTRA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Arturo Barraza Macías (1) y Alejandra Méndez Zúñiga (2)

1.-Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango. tbarraza@terra.com.mx

2.- Maestra en Educación Campo Práctica Educativa y Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora en la Universidad Pedagógica de Durango. amenzu3@hotmail.com

Resumen

La presente investigación se realizó a partir de dos objetivos: 1) Identificar los contenidos centrales y periféricos de la representación social que sobre el estrés laboral tienen los docentes de educación primaria, y 2) Desarrollar la teoría del núcleo central de la representación social que sobre el estrés laboral tienen los docentes de educación primaria. Para el logro de estos objetivos se aplicó un cuestionario a 34 docentes de educación primaria del municipio de Nombre de Dios en el estado de Durango en México. Entre sus principales resultados destacan que el contenido gira alrededor de dos términos: enfermedad y síntomas; mientras que los contenidos periféricos giran alrededor de los términos: trabajo, problemas y desequilibrio.

Palabras claves: representación social, estrés, enfermedad y síntomas.

Abstract

This research was performed from two objectives: 1) Identify the central and peripheral social representation on work stress in primary school teachers, and 2) Develop core theory of social representation on work stress in primary school teachers. To achieve these objectives was applied a questionnaire to 34 elementary school teachers in Nombre de Dios municipality of Durango State in Mexico. Among their findings highlight the main content focuses on two terms: illness and symptoms, while peripheral contents revolve around the terms: work, problems and imbalances.

Keywords: social representation, stress, illness and symptoms.

Introducción

El estudio sobre representaciones sociales (RS) es un campo fructífero de investigación desde 1961 cuando Moscovici desarrolla esta teoría derivada de la psicología social

crítica europea, a partir de la publicación de su tesis doctoral “la Psychoanalyse son image et son public” (el psicoanálisis su imagen y su público). Existe un considerable incremento de trabajos en este campo de estudio, tanto en el área social como en la educativa, desde finales del siglo pasado y principios del presente, principalmente en América Latina (Banchs, 2000). Los trabajos realizados se orientan a estudiar las RS que tienen las personas sobre distintos objetos, situaciones y problemáticas, como lo serían las etapas de desarrollo de los seres humanos como la adolescencia (Casco, 2003), las políticas urbanas (González, 2009); la experiencia de vida como infantes (De la Rosa, 2011), entre otras.

Como ya preveía Piña (2004) a principios de este siglo, en el área educativa, se están incrementando los estudios sobre RS. Se están indagando las RS sobre: carreras profesionales y profesiones (Barberena, 2008), contenidos educativos (Guzmán 2011), problemas escolares (Peredo, 2011), prácticas educativas y procesos de enseñanza-aprendizaje (Aguilar, Mazzitelli, Chacoma & Aparicio, 2011), construcción y uso de conocimiento científico (Garfias & Limón, 2007), institución escolar (Hernández, 2010), reformas educativas (Ballesteros, 2011) y actores educativos (Domínguez, 2003), sin olvidar las RS de los docentes sobre sus propios procesos de formación (Alves, 2003).

Los sujetos que están siendo motivo de indagación de RS en el campo social, lo constituyen los diversos actores del sector social como las personas mayores (Casco, 2003), padres de familia (Casco, 2003), adolescentes (Casco, 2003), ciudadanos (González, 2009) y niños (De la Rosa, 2011), entre otros. Los docentes y alumnos de los diferentes niveles educativos son los principales actores que están siendo objeto de indagación de sus RS en el campo educativo, aunque también se están indagando las RS de profesionistas como el pedagogo.

Todas las investigaciones identificadas del campo social y educativo están retomando como marco teórico principal la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) planteada por Moscovici (1979).

La TRS, se plantea desde la psicología social crítica europea, como respuesta a la psicología social americana de corte conductista. Esta teoría se basa en el conocimiento de sentido común, considera que el conocimiento es una construcción social que engloba sistemas de pensamiento y comportamiento de la sociedad, de tal manera que su interés lo centra en el estudio de los grupos insertados en una estructura social e indaga de estos los signos y símbolos que construyen y reconstruyen mediante la interacción (Banchs, 2001); debido al carácter dinámico atribuido a las RS se consideran tanto instituidas como instituyentes.

De esta manera, se conceptúa a las RS como una modalidad particular de conocimiento cotidiano (Moscovici 1979), no reductible a otros tipos de pensamiento social, como pueden ser los mitos, ideologías, valores, actitudes, creencias u opiniones, entre otros; aunque algunas de estas formas de pensamiento pueden ser parte de la RS, no como una sumatoria o agregación, sino que estas adoptan una organización o estructura psicológica de manera integrada, engarzadas en un sistema sobre un fenómeno cuyas condiciones de producción son inequívocamente de tipo social (Giacomono, en Ibañez, 1990).

La RS es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, considerando su carácter estable y dinámico y la dimensión denominada por Moscovici como polifacía cognitiva (1979), se le reconoce como proceso instituido e instituyente (Jodelet, en Ibañez, 1990). La RS instituida, genera productos que, desde

un carácter pragmático, permiten a los sujetos actuar y comunicarse en su contexto social, mediante símbolos, sentidos y significados compartidos; y como proceso instituyente la RS interviene en la elaboración de la sociedad y de manera particular en ese conocimiento cotidiano que permite a los sujetos comunicarse y dominar su entorno social; a decir de Banchs (1986), dicho conocimiento social es propio de la sociedad moderna.

De acuerdo con Doise (en Ibañez, 1990) existe conexión entre la RS como entidad mental o simbólica con factores socioestructurales, como son las prácticas y posiciones sociales; de manera que, en la RS, se organizan los procesos simbólicos implicados en las relaciones sociales de los grupos de pertenencia, es así como una RS va tener un sentido y significado particular de acuerdo a grupos sociales o de interés. Es decir, ya no es el impacto de los factores socioculturales, sino que se vuelve indispensable la dimensión intrínsecamente social de los factores psicológicos; de manera que en la RS está presente intrínsecamente la dimensión o naturaleza social, que es su principal característica.

Banchs (2000) partiendo de Pereira De Sá, plantea que ha habido tres líneas o modos de apropiarse de la teoría de las RS, una que parte de la complejidad de la representación desarrollada por Jodelet (2008), cercana a la propuesta original de Moscovici (1979) denominada la vertiente *procesual*; otra, la trabajada en Aix en provence Francia, desarrollada por Claude Abric (2001) que estudia la estructura de la RS a partir de la cual surge la teoría del núcleo central, llamada vertiente *estructural*; y la vertiente *sociológica* desarrollada por Willem Doise (en Ibañez, 1990) Ginebra centrada en las condiciones de producción y circulación de las RS.

El presente estudio se realiza desde el enfoque estructural, esta vertiente se desarrolla en Francia con Abric, Codol y Flament (en Banchs, 2000), en España con Páez y colaboradores (en Banchs, 2000), en Suiza y en Italia; se reconoce que más del 90% de los estudios europeos sobre RS se centran en este enfoque, en América Latina también se están desarrollando investigaciones con esta orientación (Banchs, 2000).

En la vertiente estructural se identifica claramente el objeto y objetivo de estudio, el objeto es la estructura de la RS y la finalidad es desarrollar la teoría del núcleo central de la representación. Pretende conocer los contenidos centrales y periféricos de la representación y las formas en que están organizados y jerarquizados cognitivamente en los sujetos; además de identificar los mecanismos cognitivos de constitución de la representación, las funciones, dimensiones y los elementos de una estructura cognitiva.

A partir de esta vertiente, y tomando en consideración el interés de los autores, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

- 1) Identificar los contenidos centrales y periféricos de la representación social que sobre el estrés laboral tienen los docentes de educación primaria.
- 2) Desarrollar la teoría del núcleo central de la representación social que sobre el estrés laboral tienen los docentes de educación primaria

Método

Existen diversas técnicas que pueden ser de gran utilidad para recolectar la información que conduzca a conocer las RS que, sobre un tema determinado, poseen unos sujetos en lo particular; las diversas técnicas existentes pueden ser clasificadas según dos criterios:

a) por su contenido, y b) por su orientación a la identificación de la organización y estructura de la representación

Entre las técnicas de recolección de contenido se pueden mencionar las interrogativas y las asociativas; en las primeras, ya sean de tipo verbal o esquemática, se encuentran la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, etc. mientras que en las técnicas asociativas, que tienen una base más espontánea y menos controlada, se ubican las de asociación libre o carta asociativa.

Por su parte, las técnicas para la identificación de la organización y estructura de la representación pueden ser clasificadas en: identificación de lazos, jerarquización y control de la centralidad. Las primeras, orientadas a la identificación de lazos, suelen utilizar construcción de pares de palabras y grupos de términos, entre otras; en las técnicas de jerarquización se ubican los tris jerarquizados sucesivos y elecciones sucesivas por bloques; en el caso de las técnicas de control de la centralidad se ubican las técnicas de cuestionamiento del núcleo central, método de inducción por guión y método de esquemas cognitivos base.

En el caso de la presente investigación partimos del supuesto de que las RS son definidas por dos factores: su contenido y su organización, por lo que ambos deben estudiarse como uno solo. A partir de este supuesto se decidió utilizar un cuestionario con nueve preguntas (ver anexo) distribuidas de la siguiente manera:

- Las primeras cuatro preguntas comprenden el background del cuestionario y exploran cuatro características sociodemográficas de los docentes encuestados: género, edad, antigüedad en el trabajo y nivel máximo de estudios.
- La quinta y sexta pregunta provienen de la técnica “Redes Semánticas” tal como la propone Alvarez-Gayou (2005); la primera de ellas es centralmente asociativa mientras que la segunda es de jerarquización
- La séptima, que retoma las palabras mencionadas en la quinta, es retomada del cuestionario de Sánchez (2009); esta pregunta está orientada a la identificación de lazos.
- Las preguntas ocho y nueve (ésta última con sus diferentes incisos) abordan la definición y las relaciones lógico semánticas involucradas en el concepto de estudio; esta responde a una técnica interrogativa.

Este cuestionario se aplicó a docentes de educación primaria de la zona escolar No.17, ubicada en el municipio de Nombre de Dios, del estado de Durango en México, perteneciente a la Secretaría de Educación del Estado de Durango. Esta zona escolar cuenta con 50 docentes distribuidos en 8 escuelas. Del total de docentes que componen esta zona solamente 34 accedieron a responder el cuestionario.

La distribución de los docentes encuestados, según los datos sociodemográficos solicitados en el background, es la siguiente:

- 17 pertenecen al género masculino y 17 al género femenino.
- La edad mínima que presentan es de 24 años y la máxima de 60, siendo el promedio 41 años.
- La antigüedad mínima que presentan en el trabajo es de dos años y la máxima de 31 años, siendo el promedio 18 años.
- Ocho tienen como nivel máximo de estudio la Normal Básica, 21 tienen el grado de licenciatura y cinco el grado de maestría.

Resultados

Los resultados obtenidos en la pregunta cinco se muestran en la tabla 1. Como se puede observar las palabras más mencionadas fueron: irritabilidad, nervios, desesperación, enfermedad, cansancio, dolor de cabeza, dolor e insomnio.

Tabla 1.

Frecuencia de aparición de las palabras escritas en la pregunta cinco

Palabras Mencionadas	Número de veces mencionadas
Ruido, exceso de responsabilidad, rapidez, medicamentos, vacaciones, histeria, pensar, nostalgia, debilidad, desinterés, melancolía, impaciencia, sin concentración, sin energías, conflictos, disgusto, pesimismo, acción, agresión, equivocación, miedo, baja autoestima, estado de ánimo, solución, compromiso, impotencia, desorganización, temblor, desmotivado, pesadez, carga casa, curso y obligación.	Uno
Ansiedad, tristeza, sueño, depresión, tensión, inquietud, preocupación, familia, desgano, llanto, enojo y apatía.	Dos
Coraje, angustia, aburrimiento, gritos, fatiga, enfado, desánimo, tiempo y exceso de trabajo.	Tres
Trabajo, problemas, intolerancia y presión.	Cuatro
Irritabilidad, nervios, desesperación, enfermedad, cansancio, dolor de cabeza, dolor, e insomnio.	Cinco o más

Los resultados obtenidos en la pregunta seis se muestran en la tabla 2. Como se puede observar las palabras con mayor puntaje localizadas en el cuarto cuartil fueron: irritabilidad, ansiedad, nervios, desesperación, depresión, enfermedad, cansancio, dolor de cabeza, dolor, tensión, aburrimiento, gritos, fatiga, trabajo, desánimo, insomnio, problemas, tiempo, intolerancia y presión.

Tabla 2.

Jerarquización de las palabras mencionadas

Palabras ubicadas en el primer cuartil (1 punto)	Ruido, exceso de responsabilidad, vacaciones, pensar, debilidad, impaciencia, equivocación, baja autoestima, solución, y pesadez.
Palabras ubicadas en el segundo cuartil (2 ó 3 puntos)	Tristeza, rapidez, medicamento, histeria, melancolía, sin concentración, sin energía, pesimismo, acción, estado de ánimo, compromiso, enojo, temblor, carga, casa y obligación.
Palabras ubicadas en el tercer cuartil (entre 4 y 8 puntos)	Coraje, angustia, sueño, inquietud, preocupación, familia, nostalgia, desinterés, conflictos, disgusto, agresión, desgano, enfado, miedo, llanto, impotencia, desorganización, exceso de trabajo, apatía, desmotivación y curso.
Palabras ubicadas en el cuarto cuartil (9 puntos o más)	Irritabilidad, ansiedad, nervios, desesperación, depresión, enfermedad, cansancio, dolor de cabeza, dolor, tensión, aburrimiento, gritos, fatiga, trabajo, desánimo, insomnio, problemas, tiempo, intolerancia y presión.

En el caso de la pregunta siete se pudo observar una alta dispersión y problemas en su llenado. De los 34 docentes encuestados, cinco no contestaron esta pregunta y cuatro la contestaron incompleta. Los docentes que contestaron esta pregunta lo hicieron de manera dispersa por lo que no fue posible establecer supracategorías consistentes. Las palabras más mencionadas se pueden observar en la tabla 3.

Tabla 3.

Palabras mencionadas como supracategorías

Palabras mencionadas	Número de veces mencionadas
Enfermedad y cansancio	cinco
Trabajo, nervios y angustia	tres
Depresión, causas, manifestaciones, consecuencias, estrés, nerviosismo, irritabilidad y problemas.	dos

Las respuestas a esta pregunta mostraron tres situaciones diferentes:

a) Sus respuestas se inclinaron a reiterar las palabras ya mencionadas que normalmente son identificadas como síntomas del estrés (p. ej. fatiga, desánimo, depresión, etc.). En esta tendencia sobresalieron las palabras cansancio, con cuatro menciones, nervios y angustia, con tres menciones.

b) Hubo intentos aislados de establecer tipologías (p. ej. a) estrés nervioso y estrés depresivo, o b) problemas personales, laborales o sociales). Así mismo, algunos intentaron de manera aislada establecer términos supracategoriales clasificatorios como: consecuencias, determinantes, causas y manifestaciones.

c) Fuera de estas tendencias se ubicaron palabras aisladas como conflicto o disgusto, así como otras referidas a problemas mentales como neurosis o histeria. Algunas palabras se veían totalmente descontextualizadas surgidas de alguna asociación demasiado personal como la palabra mar.

Para el análisis de la pregunta ocho y nueve se partió del siguiente supuesto: existen tres componentes estructurales en casi todas las definiciones: la clase o universo, el objeto u objetivo y las condiciones o circunstancias. En el primer caso se integró la respuesta de la pregunta ocho y los incisos c) y d) de la pregunta nueve; en el segundo caso se integró el análisis de la pregunta ocho y el inciso b) de la pregunta nueve; y en el tercer caso se integró el análisis de la pregunta ocho y los incisos a) y e) de la pregunta nueve.

Con relación a clase o universo al que se adscribe el término estrés se utilizaron 47 supracategorías altamente dispersas; entre ellas se mencionan síntomas como depresión, soledad o preocupación, diferentes estados del ser humano (psicológico, emocional, de ánimo, físico y de agotamiento) y palabras que indican un funcionamiento irregular del ser humano como descontrol, desorden, sensación incómoda, desajuste emocional o mal funcionamiento. Más allá de esta dispersión sobresale el término enfermedad con 27 menciones y de los diferentes tipos de estados del ser humano mencionados sobresale el estado de ánimo con cinco menciones.

En el caso del objeto u objetivo se pudo comprobar que la tendencia general fue a establecer la función u objetivo y pocos abordaron el objeto del estrés; en el caso del objeto se mostraron dos tendencias: una se centró en el interior del ser humano estableciendo como objeto del estrés el sistema nervioso, con cinco menciones, mientras

que la otra se centró en el exterior del ser humano identificando al trabajo como objeto del estrés, con cuatro menciones.

En lo que respecta al objetivo del estrés se volvió a mostrar una gran dispersión en las respuestas de los profesores encuestados, sin embargo, dentro de esta dispersión se pudieron establecer tres bloques de respuesta: a) el estrés sirve para indicar o mostrar que algo anda mal (p. ej. mostrar un foco rojo, indicar descontrol, llamar la atención, etc.); b) el estrés sirve para solucionar el problema que lo provoca (p. ej. liberar problemas, encontrar respuestas, enfrentar problemas, etc.); y c) el estrés sirve para realizar las actividades involucradas en él (p. ej. trabajar, realizar las actividades, todas las actividades, etc.).

Con relación a las causas, al igual que lo sucedido en otras preguntas, se observó una alta dispersión en las respuestas de los profesores encuestados (p. ej. actividades tediosas, cansancio, falta de organización, falta de valores, ritmo de vida acelerado, etc.); no obstante, se encontraron dos situaciones como centrales en la generación del estrés: el exceso de trabajo, con 14 menciones, y los problemas (de manera general o de cierto tipo como serían los personales, ambientales, sociales, relacionales o emocionales), con 13 menciones.

Con respecto a las consecuencias, más allá de la dispersión presentada al igual que en otros casos, se pudieron establecer tres efectos: a) enfermedades, con 12 menciones, b) el bajo rendimiento laboral, con cinco menciones, y c) los síntomas del estrés como consecuencias negativas (p. ej. insomnio, depresión, desesperación, cansancio, ansiedad, etc.).

Comentarios

La presente investigación se planteó dos objetivos sobre la representación social que sobre el estrés laboral tienen los docentes de educación primaria. Una vez realizado el análisis de resultados se puede dar respuesta a ambos objetivos.

En el caso del primer objetivo, centrado en la identificación de los contenidos centrales y periféricos, se puede afirmar que el contenido central de la representación social sobre el estrés laboral de los profesores encuestados gira alrededor de dos términos: enfermedad y síntomas; mientras que los contenidos periféricos giran alrededor de los términos: trabajo, problemas y desequilibrio.

A partir de estos contenidos es posible establecer una teoría del núcleo central que sobre el estrés laboral tienen los docentes de educación primaria en los siguientes términos:

El estrés laboral docente es una enfermedad ocasionada principalmente por el exceso de trabajo y por diferentes tipos de problemas; esta enfermedad puede ser caracterizada por una serie de síntomas, entre los que sobresalen el cansancio y el insomnio, como reacciones físicas, y la angustia, la depresión y el nerviosismo, como reacciones psicológicas; estos síntomas constituyen los indicadores de que existe un desequilibrio en el cuerpo humano. Como consecuencia, esta enfermedad produce otras enfermedades y bajo rendimiento laboral.

Más allá de su conceptualización como enfermedad, esta representación social se encuentra en consonancia con la conceptualización proporcionada por Hans Selye (1956), médico austrocanadiense que describió las consecuencias patológicas del estrés

crónico, así como las características generales de la respuesta al estrés; este autor definió al “Síndrome General de Adaptación” (o estrés) como la respuesta del organismo a algo perdido, un desequilibrio al que se debe hacer frente.

Esta perspectiva es identificada por Travers y Cooper (1997), Trianes (2002) y Kyriacou (2003) como el enfoque conceptual centrado en la respuesta o los síntomas; mientras que Barraza (2007) la integra, como una línea de investigación, al Programa de Investigación Estímulo-Respuesta.

Esta representación social del estrés centra su atención en el carácter negativo del concepto y deja de lado su carácter positivo, en términos de Selye (1956) “el eustrés”, y por consecuencia, olvida el componente motivacional que lo acompaña. Esta representación social tiene implicaciones cognitivas y conductuales, en sus poseedores, para enfrentar su estrés, por lo que se puede hipotetizar que el afrontamiento del estrés que desarrollan estos docentes estará centrado en la regulación emocional y/o la eliminación del problema sin considerar el carácter heurístico del estrés.

Por último, y a manera de cierre, creemos correcta la ruta metodológica que se siguió en la presente investigación para investigar otras representaciones sociales, sin embargo, se puede considerar como punto débil el cuestionamiento siete que conducía al establecimiento de supracategorías; esta debilidad puede obedecer al cuestionamiento mismo o a una imposibilidad de los encuestados para pensar en términos supracategoriales, por lo que habría que explorar otras posibilidades al respecto.

Referencias

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México; Coyoacán.
- Aguiar, S.; Mazzitelli c.; Chacoma M. y Aparicio (2011). Saberes del docente y RS: Implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales. *Actualidades Investigativas en Educación*. 11(2), 1-28.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alves, W. M. (2003). *Las RS que los profesores de educación especial de Recife/Pernambuco hacen de su formación*. TESEO Bases de datos de las tesis doctorales de las universidades españolas del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Banchs, M. (2001). Jugando en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. *FERMENTUM*, 11(30) 11-32.
- Banchs, M. A. (1996). Construcción social y representaciones sociales. Algunos puntos de encuentro y desencuentro. *AVEPSO XIX(2)*, 2-10.
- Banchs, M. (2000). “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15.
- Barberena, D. M. (2008). *Las RS de los alumnos de sexto semestre de bachillerato sobre la carrera de técnico superior universitario en la Universidad Tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula*. Tesis Doctoral del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperada el 8 de octubre de 2012 de <http://www.uaeh.edu.mx/docencia/Tesis/icshu/doctorado/documentos/Las%20representaciones%20sociales.pdf>

- Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2); 1-30.
- Casco, F. J. (2003). *Ideas y representaciones sociales de la adolescencia*. Tesis Doctoral de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. Recuperada el 8 de octubre de 2012 de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/611/ideas-y-representaciones-sociales-de-la-adolescencia/>
- De la Rosa, Ma. De los A. (2011). "Las RS de niños y niñas sobre su experiencia de vida como infantes". Ponencia presentada en el XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa, en México, D.F.
- Domínguez, S. (2003). "RS de los maestros de primaria acerca del niño". *Investigación en Salud*, V(003). s/p.
- Garfías L. y Limón y Sandoval, A.S. (2007). *Representaciones sociales de los docentes sobre la investigación en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM*. Ponencia presentada en el IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa, en Mérida, Yucatán. Recuperada el 10 de octubre de 2012 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178342152.pdf>
- González M. (2009). Representaciones y prácticas sociales en torno a políticas urbanas: la movilización NIMBY frente a la re densificación de las zonas centrales de la ciudad de México. *Sociología Urbana y Representaciones Sociales*. 3(6), 43-72
- Guzmán A. C. (2011). "Las representaciones sociales de estudiantes y graduados sobre la formación de profesionales críticos y reflexivos en educación especial". En: *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*, 1(2); 60-110.
- Hernández, O. (2010). "El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, JULIO-SEPTIEMBRE 2010, VOL. 15, NÚM. 46, PP. 94
- Hernández, O. (2010). "El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, JULIO-SEPTIEMBRE 2010, VOL. 15, NÚM. 46, PP. 945-967. 5-967.
- Ibáñez, T. (1994). "Representaciones sociales. Teoría y método". *Psicología Social Construccionalista*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara: 153-216.
- Ibáñez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona, España: Sendai.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5); 32-63.
- Kyriacou, Ch. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España: Octaedro
- Moscovici, S. (1961) *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris : P.U. F.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul
- Peredo Merlo, M.A. (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVI(48)
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105-106).
- Sánchez, B. I. (2009). *El concepto de función matemática entre los docentes a través de representaciones sociales*. Tesis Doctoral del Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada, Unidad Legaria, del Instituto

Politécnico Nacional. Recuperada el 15 de octubre de 2012 de
http://www.matedu.cicata.ipn.mx/tesis/doctorado/sanchez_2009.pdf
Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York, USA: Mc Graw-Hill
Trianes, M. V. (2002). *Niños con estrés*. México: Alfa Omega-Narcea.