

Representaciones sociales del aprendizaje de las matemáticas

Janette Góngora Soberanes, Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco, México
Yanira F. Mejía Martínez, Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco, México

Resumen: La construcción de representaciones sociales que se forman alrededor de las matemáticas tiene una función importante en la regulación del aprendizaje, tanto individual como colectivo, que influye en el proceso de asimilación y aprendizaje de las mismas. En la mayoría de los casos, las experiencias alrededor de las matemáticas son percibidas de forma negativa, y la relación que existe entre la pertenencia a un género (masculino o femenino) y las dificultades (sentidas) en el aprendizaje de las matemáticas, demuestran que tienen una estrecha relación. Por lo cual, se puede planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje integral que involucre además de lo cognitivo otras dimensiones, como es el caso de la socio-afectiva, que incorporando la perspectiva de género y de Derechos Humanos de manera transversal, propicie que en las y los estudiantes se logre un aprendizaje más significativo de las matemáticas.

Palabras clave: representaciones sociales, matemáticas, género

Abstract: The construction of social representations that is formed around mathematics has an important role in the regulation of learning, individually and collectively, to influence the process of assimilation and learning from them. In most cases, the experiences about mathematics are perceived negatively, and the relationship between belonging to a gender (male or female) and difficulties (feelings) in learning mathematics, are a proof that have a close relationship. Therefore, you can plan an integral teaching-learning process that also involves other dimensions to providing knowledge like the socio-affective case, embodying a gender perspective and human rights in a transversal way, achieving a more meaningful learning of mathematics in all the students.

Keywords: Social Representations, Mathematics, Gender Perspective

Contexto

El fracaso escolar en el aprendizaje de las matemáticas es un problema histórico en todos los niveles educativos, situación que se extiende hasta la educación superior debido a las dificultades que se han experimentado en niveles previos.

Los índices de reprobación en México son bastante altos de acuerdo a resultados de pruebas nacionales de años anteriores; por ejemplo, en educación básica poco más del 90% del estudiantado tiene un nivel insuficiente o elemental en habilidad matemática, y en lo referente a educación media superior, se encontró que aproximadamente el 70% de las y los estudiantes se encuentran en las mismas circunstancias.

Si bien en diferentes niveles educativos, frecuentemente se escuchan discusiones y debates por los problemas que enfrenta el estudiantado en el aprendizaje de las matemáticas, investigaciones recientes señalan que esta problemática no obedece únicamente a aspectos relacionados con su naturaleza misma (es decir del proceso cognitivo), sino que también es el resultado de una serie de constructos sociales que se han creado a su alrededor, a partir del éxito o fracaso en experiencias previas, de las interacciones en el aula y de las relaciones emocionales-afectivas establecidas entre todos los sujetos involucrados en el proceso educativo.

Al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, las y los estudiantes tienen ciertas creencias sobre la disciplina y sobre sí mismo(a)s respecto a su potencial de aprendizaje, y conforme reciben diversos estímulos, tienden a reaccionar emocionalmente, ya sea de forma positiva o negativa; pero, este comportamiento está condicionado por sus creencias previas.

Las reacciones producidas generan sentimientos (emociones) de satisfacción o frustración, y si las condiciones generadas en el aula se reiteran, las emociones se van solidificando hasta convertirse en actitudes positivas o negativas hacia las matemáticas, su aprendizaje y hacia sí misma(o)s; las cuales influyen en sus creencias originales y colaboran en su formación personal, en el nivel superior esas creencias están solidificadas.

En torno a estos aspectos se desarrolla el presente trabajo, primero se describe el marco teórico; en segundo lugar, se explora el significado de las matemáticas en la cultura mexicana y su valoración social y por último, se analiza la relevancia de los componentes simbólicos en el aprendizaje de las matemáticas y algunas alternativas para llevar a la práctica referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Marco teórico-metodológico

Primeramente es importante señalar que la metodología seleccionada es de corte cualitativo; pero en este trabajo es desarrollada como una forma de pensar y de construir vínculos con la realidad, más que como una colección de técnicas. Ya que la conceptualización de la metodología como lógica del proceso de investigación permite iluminar las implicaciones teóricas, epistemológicas y éticas de la elección del enfoque que permanecen ocultas cuando el problema se restringe a una decisión respecto a las técnicas de investigación (Luján, 2008).

Lo cualitativo de una investigación no está en la herramienta utilizada, sino en las maneras de interpretar la realidad, las cuales dependen de la elección teórica y de la lógica de construcción del proceso de investigación, es decir, se trata de una decisión teórico-metodológica más que técnica (Vasilachis, 2006).

En este apartado se analizan y describen principalmente tres conceptos desde los cuales se estudiará la experiencia en el aprendizaje de las matemáticas, el primero son las representaciones sociales, el segundo los componentes emocionales-afectivos y el tercero el contexto sociocultural.

Para definir representaciones sociales, es necesario abordar este concepto desde la psicología social y principalmente desde su mayor exponente Serge Moscovici quien ha constituido una teoría de las representaciones sociales.

Los antecedentes teóricos que la estructuran son la Etnopsicología de Wundt, el Interaccionismo Simbólico de Mead y, por último, el concepto de Representaciones Colectivas de Durkheim.

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los seres humanos hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y crean las pautas de la propia imaginación (Moscovici, 1979).

Di Giacomo (1987) resalta su papel práctico en la regulación de los comportamientos intra e intergrupales; y Páez (1987) las observa como una expresión del pensamiento natural, no formalizado. En Acosta y Uribe (s.f.), se alude a la doble modalidad de la representación social. Por un lado como modo de conocimiento, es decir como actividad de reproducción de las características de un objeto; de su reconstrucción mental. Por el otro, como una forma de pensamiento social que estructura la comunicación y las conductas de los miembros de un grupo (Mora, 2002), dimensiones de vital importancia en esta investigación.

Las funciones de las representaciones sociales han sido expuestas por varios autores destacando la funcionalidad y utilidad práctica de la teoría en el ámbito social. Jean Claude Abric, en 1994, hace una sistematización sobre el tema donde resume cuatro funciones básicas de las representaciones (Mora, 2002).

La primera, es la función de conocimiento que permite comprender y explicar la realidad, adquirir nuevos conocimientos e integrarlos, de modo asimilable y comprensible para los sujetos sociales, coherente con sus esquemas cognitivos y valores, y condición necesaria para la comunicación. La segunda es la función de identidad, la cual define tanto la identidad individual como la

social, de acuerdo al sistema de normas y valores socialmente determinados. La tercera es la función de orientación, que guía los comportamientos y las prácticas sociales, determina el tipo de relaciones apropiadas para el sujeto, y produce un sistema de anticipaciones y expectativas, definiendo lo que es lícito y tolerable en un contexto social dado. Y la última, es la función justificadora que permite justificar un comportamiento o toma de posición y explicar una acción o conducta asumida por los sujetos en una determinada situación.

De acuerdo a lo anterior, las representaciones sociales definidas por Moscovici como universos de opinión, pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres indicadores (dimensiones): la información, el campo de representación y la actitud.

La información, refiere a los conocimientos en torno al objeto de representación; su cantidad y calidad es variada en función de diversos factores, entre ellos, la pertenencia grupal y la inserción social juegan un rol esencial. El campo de representación expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo. La actitud es el elemento afectivo de la representación; se manifiesta como la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación; Moscovici señala que la actitud implica un estímulo ya constituido, presente en la realidad social a la que se reacciona con determinada disposición interna, mientras que la representación social se sitúa en ambos polos, constituye el estímulo y determina la respuesta (Rodríguez, 2001).

El segundo concepto central en esta investigación concierne a los componentes emocionales-afectivos. El estudio del dominio afectivo en las matemáticas tiene ya varias décadas, uno de los primeros en definirlo fue McLeod (1989), quien lo refirió como un extenso rango de sentimientos y estados de ánimo que son generalmente considerados como algo diferente de la pura cognición e incluye como componentes específicos de este dominio las creencias, las actitudes y las emociones (Blanco, Gil y Guerrero, 2006).

Siguiendo esta estructura constante de que las y los estudiantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, reciben continuos estímulos referentes a las matemáticas mismas, a acentuaciones o comentarios del profesor, o a mensajes sociales, se pueden definir los siguientes indicadores o dimensiones.

Creencias, como parte de los componentes del conocimiento subjetivo, implícito del individuo (basado en la experiencia) sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje (McLeod, 1992). Estas se dividen en los siguientes cuatro ejes, primero creencias acerca de las matemáticas, segundo creencias acerca de uno mismo como estudiante de matemáticas, tercero creencias sobre la enseñanza de las matemáticas y cuarto creencias originadas por el contexto social. Actitudes, entendidas como una predisposición evaluativa (positiva o negativa) que determina las intenciones personales e influyen en el comportamiento y se integran en tres componentes; el primero es el cognitivo, el cual se manifiesta en las creencias subyacentes a la actitud, el segundo es el afectivo, manifestándose en los sentimientos de aceptación o de rechazo, y el tercero es la de intencionalidad o de tendencia hacia un cierto tipo de comportamiento o de expectativas del o la estudiante. El último indicador o dimensión son las emociones, vistas como propuestas organizadas más allá de la frontera de los sistemas psicológicos, fisiológicos, cognitivos, motivacional y de experiencias. Las emociones surgen en respuesta a un suceso, interno o externo, que tiene una carga de significado positiva o negativa para los y las estudiantes.

Por lo tanto, las emociones son respuestas afectivas fuertes que no sólo son automáticas, sino que son el resultado complejo del aprendizaje, de la influencia social y de la interpretación (Gómez-Chacón, 2000).

El tercer concepto aborda lo referente al Contexto Sociocultural, retomando a Mead, quien plantea que al nacer el ser humano es asocial y no tiene símbolos ni significantes innatos sino que los aprende por medio de la interacción con los demás sujetos, es precisamente esta capacidad para aprender significados la que define ciertos rasgos importantes de la construcción de la identidad de cada sujeto, que además norma y regula las conductas de acuerdo al sexo, a la edad, al nivel socioeconómico, etc.

En los que respecta específicamente al género se puede descomponer en las siguientes dimensiones: Los sistemas simbólicos, como los lenguajes, códigos culturales, ritos, mitos y las representaciones sociales. La estructura normativa tales como las doctrinas religiosas, legales, científicas, educativas y políticas. Las organizaciones e instituciones sociales, donde se interactúa cotidianamente, como la familia, las instituciones de salud y las educativas, el mercado de trabajo y las instituciones políticas. Y por último, la dimensión de la identidad subjetiva, que involucra aspectos de la individualidad, como el quién soy yo, con quiénes me identifico, cómo debo ser para lograr la aceptación y el reconocimiento de los demás, qué debo desear, qué prácticas debo tener.

El significado de las matemáticas en la cultura mexicana y su valoración social

Culturalmente los significados que se han formado y atribuido a las matemáticas conllevan a la comprensión de una dimensión compleja interiorizada por gran parte de la sociedad. Esta dimensión tiene que ver por un lado con las creencias e imaginarios sociales relacionados con la gran dificultad de las matemáticas, y por otro con la idea de que sólo los expertos y personas de prestigio son quienes las saben. Si bien estas afirmaciones pueden ser ciertas, en cierta medida contribuyen a formar representaciones generalizadas de que las matemáticas son del dominio exclusivo de una cierta élite privilegiada de expertos, que manejan códigos elaborados y un lenguaje abstracto incomprensible para la mayoría y, por lo tanto, están muy distantes del común de los y las estudiantes (Mejía, 2009).

Socialmente se tiene una alta valoración del saber matemático, pues desde las ciencias positivistas sólo hacen ciencia quienes dominan los códigos matemáticos, y en una sociedad como la nuestra, saber matemáticas es importante para no quedar excluido del ámbito científico (Díez, 2000).

Sin embargo es importante señalar que históricamente se ha diferenciado tácitamente una enseñanza entre niños y niñas, e implícitamente se asignan roles para cada género y se construyen ideales de los conocimientos que son propiamente femeninos o masculinos, que desde la infancia se interiorizan; y socialmente se asignan, de manera no explícita, concepciones de que las ciencias duras son propiamente masculinas, y que las mujeres son más aptas para las ciencias sociales y las humanidades (Spender, 1993).

Estas diferenciaciones se encuentran también en el denominado “currículum o plan de estudios oculto” (Illich, 1974) que de manera implícita interioriza y reproduce ciertas diferencias de género en la educación, que van desde las vestimentas y comportamientos socialmente aceptados para niñas y para niños, hasta llegar a construcciones sociales de diversificación de las líneas en el campo educativo, en las que se apropian de ciertos ideales que clasifican asignaturas de tipo masculinas y otras que son más adecuadas para el género femenino.

Constructos que además adquieren plausibilidad cuando se legitiman en ámbitos externos a los escolares, como el laboral, ya que estas diferencias se materializan en salarios más bajos por trabajos iguales, así como exclusión de ciertos sectores que son dominados por los hombres, por mencionar algunos ejemplos.

Desde el interaccionismo simbólico, el ser humano al nacer es asocial y no tiene símbolos ni significantes innatos, sino que los aprende por medio de la interacción con los demás sujetos (Mead, 1953). Es precisamente esta capacidad para aprender significados la que definen ciertos rasgos importantes de la construcción de la identidad de cada sujeto, que además norma y regula las conductas de acuerdo con el sexo, la edad o el nivel socioeconómico.

Este proceso de articulación de sistemas ideológicos ha posibilitado la interpretación de procesos en los que intervienen elementos de naturaleza afectiva, cognitiva, ideológica y social que subyacen tras la identidad de género. En este sentido, en la construcción de representaciones son fundamentales los procesos de interacción social, porque mediante ésta se construyen la identidad de género y el proceso mediante el cual se traduce en conductas, a través de las cuales cada

sociedad, en un tiempo histórico concreto, refleja los atributos sociales y psicológicos así como los estereotipos de los grupos sociales en cuestión (Flores, 2007).

En pocas palabras, las representaciones de género tienen una dimensión simbólica que afecta y es afectada por la división del trabajo y, al mismo tiempo, está interrelacionada con las estructuras de poder, contribuyendo a la construcción de las identidades subjetivas.

Los componentes simbólicos en el aprendizaje de las matemáticas

De acuerdo a los elementos mencionados en párrafos anteriores, se parte de dos supuestos: el primero, considera que es la intensidad de los intercambios entre los sujetos la que contribuye a la circulación de conocimientos y a la integración y apropiación de los mismos (Sánchez, 2007); y, el segundo, refiere que todas las personas tienen las mismas capacidades básicas para aprender matemáticas, sin embargo no todos disponen de las mismas oportunidades para aprenderlas, además que cada persona tiene una manera diferente de desarrollar esas capacidades básicas de aprendizaje (Díez, 2000).

La historia repetida de fracasos lleva al estudiantado a dudar de su capacidad intelectual en relación con las habilidades matemáticas y llegan a considerar sus esfuerzos inútiles, manifestando sentimientos de abandono o indiferencia. Por ello, se sienten frustrados y abandonan su estudio ante la dificultad. Esta situación determina nuevos fracasos que refuerza la creencia de que efectivamente son incapaces de lograr el éxito, desarrollando una actitud negativa que bloquea sus posteriores oportunidades de aprendizaje (Blanco y Guerrero, 2002).

Por lo cual, la asociación que se establece entre los afectos y el aprendizaje es cíclica; por una parte, la experiencia previa que tienen las y los estudiantes al aprender matemáticas les provoca distintas reacciones emocionales e influye en esta formación de creencias; por otra, estas creencias que sostiene el sujeto tienen una consecuencia directa en su comportamiento en situaciones de aprendizaje y en su capacidad de aprender.

En este sentido, en las creencias que abarcan componentes emocionales-afectivos se pueden diferenciar cuatro ejes: el primero es la idea que se tiene del objeto mismo, es decir, de las matemáticas; el segundo, es el concepto que se tiene sobre sí mismo (el sujeto); el tercero, es la percepción de la enseñanza de las matemáticas; y el cuarto es el contexto donde acontece la educación, en otras palabras, el contexto social.

A partir de estos ejes se definen dos categorías que tienen influencia en el aprendizaje: las creencias acerca de las matemáticas, que generalmente involucra pocos componentes emocionales-afectivos, pero constituyen una parte importante del contexto en el cual se desarrolla el afecto; y las creencias del estudiante y del profesor, acerca de sí mismos (sujeto) y su relación con la matemática, que poseen fuertes componentes emocionales-afectivos, envolviendo ideas de confianza o autoestima, atribución causal del éxito y fracaso escolar que pueden producir estigmas (Blanco, Gil y Guerrero, 2006).

Un ejemplo sería el llamado efecto “Pígalión” el cual refiere que las “etiquetas” creadas por las percepciones de los y las profesoras hacia los alumnos influyen directamente en el autoconcepto que se interioriza en ello(a)s (Brigido, 2006).

Conclusiones

Esta autopercepción que construyen las y los estudiantes constituye un elemento fundamental del éxito o fracaso en el estudio de las matemáticas, y es consecuencia de las interrelaciones con todos los actores del proceso, es decir de las relaciones o vínculos afectivos emocionales con el grupo y con los y las docentes.

La articulación de sistemas ideológicos, ha posibilitado la interpretación de procesos en los que intervienen elementos de naturaleza afectiva, cognitiva, ideológica y social que subyacen tras la identidad de género. En este sentido, en la construcción de representaciones son fundamentales

los procesos de interacción social, porque mediante ésta se construyen la identidad de género y el proceso mediante el cual se traduce en conductas, a través de las cuales cada sociedad, en un tiempo histórico concreto, refleja los atributos sociales y psicológicos así como los estereotipos de los grupos sociales en cuestión (Flores, 2007).

De este modo, las representaciones de género tienen una dimensión simbólica que afecta y es afectada por la división del trabajo y, al mismo tiempo, está interrelacionada con las estructuras de poder, contribuyendo a la construcción de las identidades subjetivas, que definen en muchas ocasiones la capacidad (autopercebida) de aprendizaje.

Otro punto importante, que no se tenía contemplado, es que se encontraron grupos compuestos en su mayoría mujeres, en los que la autopercepción de las propias estudiantes respecto a las matemáticas es positiva, lo que lleva a suponer que la interacción que se tiene entre hombres y mujeres puede marcar de manera relevante el aprendizaje y la percepción del mismo.

En otras palabras, se puede especular que la construcción de representaciones sociales tiene una función importante en la regulación del aprendizaje, tanto individual como colectiva, ya que, al parecer, existe una correlación entre las composiciones del grupo y la percepción de las matemáticas, que influye en el proceso de asimilación y aprendizaje de las mismas.

Pues, en la mayoría de los casos, las experiencias alrededor de las matemáticas son percibidas de forma negativa, y la relación que existe entre la pertenencia a un género y las dificultades (sentidas) en el aprendizaje de las matemáticas, demuestran que tienen una estrecha relación.

Esta autopercepción que construyen las y los estudiantes constituye un elemento fundamental del éxito o fracaso en las matemáticas, y es consecuencia de las interrelaciones con todos los actores del proceso, es decir de las relaciones o vínculos afectivos emocionales con el grupo y con los y las docentes.

Por lo tanto, en esta percepción en la cual las emociones juegan un papel significativo, facilitador o debilitador del aprendizaje, se hace posible conjeturar que es plausible redefinir la enseñanza de las matemáticas, desde enfoques integradores, que involucren procesos tanto afectivos-emocionales y cognitivos, así como el análisis microsocio del espacio en el cual interaccionan los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, siguiendo esta estructura constante de que el y la estudiante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, reciben continuos estímulos asociados con las matemáticas mismas, problemas, acentuaciones del profesor o mensajes sociales, se pueden distinguir ciertos constructos como las creencias, actitudes, emociones (tanto del profesorado como de las y los estudiantes), en los cuales puede lograrse una intervención psicosocial y pedagógica que contribuya a un mejoramiento de la comprensión y asimilación de las matemáticas.

REFERENCIAS

- Abric, J. Cl. (Dir.). (2001). *Prácticas sociales y representación*. México: Ediciones Coyoacán.
- Acosta, K. T. (s.f.). *La noción de representación social: su estudio en la Psicología Social*. México: UNAM.
- Berger, P. L. y Luckman, T. (2001). *La construcción Social de la Realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Blanco, L. J., Gil, N. y Guerrero, E. (2006). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(1), 47-72.
- Blanco, L. J. y Guerrero, E. (2002). Profesionales de las matemáticas y Psicopedagogos. Un encuentro necesario. En Penalva, M. C., Torregosa, G. y Valls, J. (Eds.) *Aportaciones de la didáctica de la matemática a diferentes perfiles profesionales*. (pp. 197-227). Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Di Giacomo, J. P. (1987). Teoría y método de análisis de las representaciones sociales. En D. Páez: *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. España: Fundamentos.
- Díez, F. J. (2000). *La enseñanza de las matemáticas en la educación de personas adultas. Un modelo dialógico*. Tesis Doctoral. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flores, I. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (43), 103-118. [En Línea]. Consultado en febrero de 2015 En <http://www.rieoei.org/RIE43A05.PDF>
- Gómez-Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid, España: Narcea S. A.
- (2002). Afecto y aprendizaje matemático: Causas y consecuencias de la interacción emocional. En Carrillo, J. (Ed.) *Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de las matemáticas*. Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Luján, N. (2008). *Lo cualitativo como estrategia de investigación. Apuntes y reflexiones Lo cualitativo como estrategia de investigación. Apuntes y reflexiones*. Ponencia presentada en el Seminario El Arte de Investigar. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- McLeod, D. B. (1989). Beliefs, Attitudes, and Emotions: New Views of Affect in Mathematics Education. En D. B. McLeod y V. M. Adams (Eds.), *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective* (pp. 245-258). Nueva York, Estados Unidos: Springer-Verlag.
- (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. Grows (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Estados Unidos: McMillan.
- Mead, G. (1953). *Espíritu, persona y sociedad*. Argentina: Paidós.
- Mejía, Y. (2009). *La interacción en el aula, las emociones, género y aprendizaje de las matemáticas*. Tesis de Maestría.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. En *Athenea Digital*, 2. (Materiales) [En Línea] Consultado en febrero de 2015 en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S. A.
- Moscovici, S. (1981). *La era de las Multitudes. Un tratado histórico de psicología de masas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- (1984). El campo de la psicología social. En Moscovici, S. *La psicología social I*. Barcelona, España: Paidós.
- (1991). *La Psicología Social I*. Barcelona, España: Paidós.
- Páez, D., Ayestaran, S. y De Rosa. (1987). Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social. En Páez, D. y Coll, S. *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social*. Madrid, España: Fundamentos.
- Pérez, S. I. (2002). La representación de las mujeres en el discurso feminista mexicano de principios del siglo. En: *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Rodríguez, O. (2001). *Representación social del alcoholismo*. Trabajo de Diploma. La Habana, Cuba: Universidad de la Habana.
- Sánchez, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). [En Línea] Consultado en noviembre de 2014 en <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>
- Spender, D. (1993). *Aprender a perder*. España: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *La investigación cualitativa, en Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.