

REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL BUEN(A) DOCENTE ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA POR COVID-19

ANTONIO FERNÁNDEZ CRISPÍN / CAROLINA PÉREZ MORALES

Resumen:

El presente trabajo tuvo como objetivo evaluar y comparar la representación social de un buen(a) docente antes, durante y después de la pandemia por covid-19. El estudio se realizó con jóvenes de un bachillerato ubicado en una zona urbana del municipio de Cholula, Puebla, México. Para ello se aplicó un cuestionario de asociación de palabras considerando diversos aspectos que configuran la representación social de un buen(a) docente. Concluimos que tras la pandemia esta se reconfiguró y actualmente los aspectos afectivos y actitudinales tienen mayor importancia.

Abstract:

The purpose of this study was to evaluate and compare the social representation of “good teachers” before, during, and after the COVID-19 pandemic. The study was carried out with high school students from an urban area in the municipality of Cholula, Puebla, Mexico. A word association questionnaire was developed, considering various aspects that shape the social representation of a teacher. The study concluded that after the pandemic, this representation was reconfigured and that affective and attitudinal aspects are now more important.

Palabras clave: representaciones sociales; estrategias de enseñanza; calidad docente; educación media superior.

Keywords: social representations; teaching strategies; teaching quality; upper secondary education.

Antonio Fernández Crispín: profesor investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras. Puebla, Pue., México. CE: anfern64@yahoo.com.mx / <https://orcid.org/0000-0001-9298-9159> (autor de correspondencia).

Carolina Pérez Morales: estudiante de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras. Puebla, Pue., México. CE: cpm_0088@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2867-6390>

Introducción

En el proceso de aprendizaje el papel docente es fundamental para mejorar las estrategias de enseñanza. Aunque actualmente se apuesta por el enfoque centrado en el alumno(a)¹ y no en el profesor como transmisor de conocimientos, este sigue siendo fundamental como facilitador, guía y creador de entornos de aprendizaje. La docencia implica una interacción social con el estudiantado para facilitar la construcción de sus aprendizajes, que es compleja.

Biggs (2005) identifica tres elementos importantes en el proceso educativo: las actividades del estudiante, los métodos educativos y la evaluación. La congruencia entre estos elementos se denomina “alineamiento constructivo”. Los alumnos deben responsabilizarse de su propio aprendizaje, para ello, es importante establecer confianza entre ellos y los docentes. Cuando se logra dicho alineamiento, los estudiantes buscan construir su propio aprendizaje, lo internalizan y así se alcanza un enfoque profundo y una enseñanza de calidad.

En este sentido, una de las principales tareas de los docentes es generar un ambiente donde se promueva el aprendizaje profundo del alumnado (Biggs y Tang, 2003). Los procesos de aprendizaje dependen de la imagen que tiene el estudiante de la tarea académica, lo que involucra elementos situacionales y personales (Biggs, 1988).

Los procesos educativos ocurren mediante interacciones cotidianas a través del diálogo, el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas y las experiencias entre docentes y alumnos; lo que involucra aspectos psicológicos y sociales que permiten construir un canal de comunicación efectivo, así como la mediación para el proceso de aprendizaje-enseñanza. Estas interacciones dependerán de factores como: el rol de cada uno, las experiencias previas, los códigos comunes, los intereses y la percepción que cada uno tenga sobre el otro (Herrera Pavo, Espinoza Weaver, Rivera Bilbao la Vieja *et al.*, 2021).

Las representaciones sociales (RS) se pueden definir como una representación o “imagen” de un objeto o fenómeno social que comparten diversos individuos de un grupo (Jodelet, 1989). Estas cambian en función de la información mediática del contexto y otros medios que configuran su contenido. Las RS se diferencian de las opiniones por su naturaleza multidimensional y estructurada (Wagner y Haynes, 2011) e involucran aspectos cognitivos intrapersonales, dimensiones lingüísticas y afectivas

que forman parte de los procesos de interacción entre los grupos sociales (Jodelet, 1986; Flament, 2001).

Las interacciones entre estudiantes y docentes y los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, tuvieron cambios vertiginosos desde la pandemia de covid-19, donde en México y prácticamente en todo el mundo se interrumpieron las clases presenciales y se inició con un esquema virtual para poder continuarlas (Unesco-IESALC, 2020). Esto marcó una nueva etapa en los procesos educativos que requiere ser evaluada para guiar su futuro. En los entornos de enseñanza virtual se han evaluado ampliamente estas interacciones en diversos contextos (De Aguinaga Vázquez, Ávila González y Barragán de Anda, 2009; Espinosa-Rodríguez, 2022; Jara Vaca, Chávez Guevara, Villa Escudero y Novillo Novillo, 2021).

La teoría de las RS permite explicar los procesos de interacción en el aula entre docentes y alumnos y revelar el sistema de referencias que poseen como guía de acción. Con motivo de la pandemia, es probable que los cambios en las prácticas de enseñanza hayan modificado la RS que tienen los estudiantes de una buena clase y del rol del docente. La presente investigación pretende aportar información para mejorar las prácticas educativas en un nuevo contexto pospandemia en el nivel medio superior con jóvenes de entre 15 y 17 años. De tal manera, el objetivo es comparar la representación social de un buen docente en estudiantes de un bachillerato tecnológico ubicado en una zona urbana del municipio de Cholula, en el estado de Puebla, México, antes, durante y después de la pandemia de covid-19.

Marco teórico

La teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales, propuesta por Moscovici (1961), considera que la información que se obtiene a través del discurso de elementos cotidianos es relevante para entender la acción de los individuos. Desde esta perspectiva, las RS son ideas que se encuentran mediadas por una realidad contextual de las personas, en las que intervienen diversos aspectos como: posición social, postura política, orientación religiosa y otros del ámbito social. En esta investigación se asume que los significados del discurso cotidiano sobre lo que es un buen docente se basan en las experiencias, interacciones e intercambio de ideas entre estudiantes y docentes sobre el proceso de enseñanza.

Las RS se pueden definir como un conjunto de ideas que le permiten a una comunidad entender e interpretar el mundo. Se construyen colectivamente, tienen una lógica y un lenguaje particular y forman una especie de ciencia colectiva o un saber de la vida cotidiana. Este conocimiento puede incorporar conceptos desarrollados en ámbitos científicos, pero es muy probable que cambien de significado, permitiéndole a los sujetos hablar de un tema que hasta antes les era desconocido, de modo que lo extraño se vuelva familiar constituyendo un “lenguaje temático” (Moscovici, 1961; Fernández Crispín y Benayas Del Álamo, 2012).

Existen varios enfoques de investigación de las RS, pero Lo Monaco y Rateau (2025) identifican principalmente cuatro: el sociogenético, que enfatiza la manera en que las RS se forman a través de la comunicación e interacción al interior de los grupos; el sociodinámico, que se enfoca en la dinámica entre las representaciones, las estructuras y prácticas sociales y cómo las representaciones pueden moldear el comportamiento social; el dialógico, que se centra en el papel que desempeña el diálogo y la comunicación en la creación y modificación de la RS y cómo estas interacciones modifican los significados compartidos y, finalmente, el enfoque estructural, que le da prioridad a la organización y estructura de las RS y cómo los conceptos se vinculan y organizan de manera jerárquica al interior de los grupos. En Latinoamérica, el enfoque sociogenético se le conoce como procesual y es el predominante (Urbina Cárdenas y Ovalles Rodríguez, 2018). A pesar de que tradicionalmente se consideran como modelos en competencia, Lo Monaco y Rateau (2025) consideran que es posible integrarlos.

La presente investigación parte de la teoría del núcleo central propuesta por Abric (1987; 2003), bajo el enfoque estructural, que propone que la RS está compuesta por un núcleo y su periferia. El primero lo constituyen los elementos socialmente aceptados que cambian poco. La segunda es más flexible y está sujeta a negociación de significados. Sin embargo, puede haber elementos periféricos muy aceptados y elementos centrales negociables ya que las RS no están aisladas de los procesos sociales y están sujetas a polémicas, de modo que sus elementos pueden competir entre sí; estas pueden evolucionar o resistirse a las influencias sociales delimitando diferentes identidades. Así, las RS restringen, seleccionan y permiten determinadas actitudes, atribuciones, identidades y memorias colectivas que enmarcan acciones particulares (Bauer, 2015).

Por su estabilidad, el núcleo central es relativamente independiente del contexto, mientras que el sistema periférico depende de las contingencias cotidianas y permite la adaptación de la RS a diferentes contextos. Así, estas representaciones se pueden considerar universos de opiniones estructurados. Para estudiarlas hay que analizar sus contenidos y estructura, lo que permite comprender la interacción entre el funcionamiento individual y los contextos sociales en los cuales evoluciona la RS (Rateau y Lo Monaco, 2013).

A pesar de que la base teórica de esta investigación es el enfoque estructural, es importante no perder de vista que es complementaria con los otros modelos (Lo Monaco y Rateau, 2025). Así, la construcción de las RS se encuentra mediada por múltiples factores de la realidad de los individuos en un espacio definido, este proceso incluye aspectos cognitivos, afectivos y axiológicos (Sáenz Díaz, Maldonado González y Figueroa de Katra, 2016). La información, el conocimiento, las creencias, opiniones, actitudes, valores y prácticas sociales se reconocen como dimensiones de la RS, por consiguiente, estas son reconstrucciones que se intercambian y materializan en el universo cotidiano a través del discurso y la interacción con la sociedad (Moscovici, 1961).

Niveles de pensamiento sobre los procesos de enseñanza

Biggs (2005) propone el modelo 3P, que considera la integración e interacción de docentes y estudiantes en los procesos educativos, relacionados con la intención o concepción del profesor. Este modelo plantea tres niveles de profundidad para abordar los procesos de enseñanza. El primero ubica a los maestros, generalmente principiantes, que se enfocan en el dominio de los contenidos y priorizan su eficiente exposición durante sus clases; la concepción de la enseñanza está ligada con actividades como: asistir a clase, tomar apuntes, obedecer instrucciones, memorizar y reproducir. El segundo corresponde a docentes que, aunque siguen basándose en el método de transmisión de información, tratan de integrar conceptos e ideas; la responsabilidad de que los estudiantes entiendan recae sobre el maestro y sobre sus procesos de enseñanza; es consciente de que hay procesos de enseñanza más eficaces que otros y busca dotarse de esa variedad de técnicas, aunque no logra concretar con éxito el proceso porque toda la responsabilidad la toma él y no involucra a sus estudiantes. El tercero es el más complejo y concibe al profesor como un medio de apoyo hacia

su alumnado; en este nivel, los maestros dominan diversas estrategias de enseñanza y se centran en los educandos y sus actividades de aprendizaje. Es una enseñanza sistémica que busca integrar factores inherentes al estudiante, el docente y el contexto.

El aprendizaje significativo está relacionado con las habilidades que les permiten al estudiantado aprender de forma autónoma y regulada contenidos declarativos, procedimentales, condicionales y actitudinales. Un elemento indispensable en la construcción de aprendizajes significativos es la coherencia o alineamiento entre las estrategias que el docente aplica y los contenidos del programa. Las estrategias de enseñanza son procedimientos flexibles que el profesor emplea consciente, controlada e intencionalmente, para enseñar significativamente y solucionar problemas (Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002). Este tipo de aprendizaje solo se puede lograr en el nivel de enseñanza tres, pero para ello, debe estar alineado con programas curriculares que busquen contextualizar los aprendizajes y su evaluación auténtica. Como se mencionó anteriormente, a esta coherencia entre los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su integración con los de evaluación se le llama “alineamiento constructivo” (Biggs, 2005).

El proceso de enseñanza-aprendizaje puede tener dos niveles. El enfoque superficial, relacionado con aspectos memorísticos, donde los estudiantes no se involucran de manera consciente y reflexiva en la enseñanza; se centran en aprobar las asignaturas y no logran contextualizar sus aprendizajes. En el enfoque profundo prevalece el nivel reflexivo y autorregulado de los aprendizajes, donde los alumnos utilizan diferentes estrategias para alcanzar un objetivo pedagógico y, además, lo disfrutan (Biggs, 2005).

Dernat, Verchere, Johany, Simeone *et al.* (2018) consideran que las RS pueden utilizarse para entender cómo las personas construyen significados en su entorno y aplicarse en la educación. Para ello proponen una estrategia que promueve la generación de conflictos sociocognitivos a través de la interacción verbal y el intercambio de ideas, lo que impacta positivamente en la evolución de las representaciones de los estudiantes. La calidad de la interacción y el clima social son cruciales para la resolución de conflictos y el aprendizaje efectivo. Destacan la importancia del aprendizaje colaborativo sustentado en la interacción entre estudiantes y docentes y la evaluación en contextos educativos. Esta última debe ser considerada como un proceso continuo y no solo como un evento final, por lo que es

importante discutir las nuevas tendencias en evaluación. La investigación concluye con la necesidad de definir el rol del profesorado en actividades colaborativas con estudiantes, pues la gestión de las interacciones grupales en un clima de confianza, participación y colaboración determina el éxito del aprendizaje.

Enfoque constructivista del aprendizaje

Desde un enfoque constructivista social, se define el aprendizaje como un proceso dinámico en el que tanto el docente como el estudiante tienen un papel fundamental a través del proceso de interacción e intercambio de ideas. El profesor promueve y facilita las condiciones para el aprendizaje, pero el alumno interactúa y comparte conocimientos. De tal modo, quienes participan en la situación de enseñanza-aprendizaje permiten formar una estructura social que puede ser analizada bajo la teoría de las RS. A través de la acción conjunta de los actores y del intercambio comunicativo se le da significado al proceso educativo y al rol docente (Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

El “triángulo interactivo” (Coll, Mauri Majós y Onrubia Goñi, 2008) está conformado por alumno-profesor-contenidos y puede explicar el comportamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos virtuales, considerando además la articulación entre el rol docente y estudiante. Permite entender la relación entre el aumento en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), el rol de los profesores y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo sus interacciones se pueden explicar e integrar bajo el contexto de antes, durante y después de la pandemia. También se puede evaluar la calidad de los procesos educativos en el ámbito de la institución donde se realizó esta investigación.

De acuerdo con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la educación media superior (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023), que se implementó en el sistema de bachillerato desde 2023, se busca dejar por completo la actividad transmisiva de contenidos y priorizar un proceso de enseñanza crítico, humanista y comunitario. Su propósito es formar estudiantes con conocimientos y habilidades no solo cognitivas, sino también humanas que les permitan conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad. Este nuevo modelo educativo va encaminado a la integración

de diversas vertientes relacionadas con las características del alumno y su influencia en el aprendizaje.

El enfoque de la NEM coincide con lo que Coll (2016) llamó “personalización del aprendizaje” o “aprendizaje personalizado”. Aplicar el modelo al contexto educativo tiene múltiples complicaciones, ya que requiere que los docentes lo acepten. Sin embargo, existe resistencia ya que consideran que su aplicación es complicada por factores como los grupos numerosos, la falta de infraestructura y la rigidez en los planes de trabajo (Pérez Morales, 2022). Creemos que es interesante saber si los estudiantes también mantienen una preferencia hacia las prácticas tradicionales.

Consideramos que los modelos teóricos antes propuestos permiten comprender la RS del buen docente, de sus prácticas y las interacciones con los estudiantes y así identificar aquellos elementos del proceso educativo que no estén alineados y que implican un desequilibrio en el sistema, provocando una mala enseñanza y un aprendizaje superficial. La aproximación teórica permite adaptarse y analizar el proceso educativo en diferentes contextos que incluyen los cambios que ocurrieron antes, durante y después de la pandemia, la incorporación de las TIC o los cambios en los planes de estudios encaminados a la llamada Nueva Escuela Mexicana (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023).

Metodología

La presente investigación, de tipo cuantitativo, se llevó a cabo con estudiantes de un centro de estudios tecnológicos en el municipio de San Pedro Cholula, Puebla, en la localidad de San Cristóbal Tepontla. Esta comunidad es una zona urbana con alto grado de marginación y rezago social (Secretaría de Desarrollo Social, 2015). En 2025, la escuela tenía 1,600 estudiantes matriculados en dos turnos: 750 en el matutino y 850 en el vespertino. Ofrece una formación bivalente, ya que al concluir el programa los jóvenes obtienen un título de carrera técnica y se gradúan del bachillerato general. Tiene tres especialidades: construcción, contabilidad y programación.

La selección de la muestra en los estudios de RS depende más de la delimitación teórica del problema que de su tamaño (Lo Monaco, Piermattéo, Rateau y Tavani, 2017). Si se asume que los elementos centrales de la RS son compartidos por los miembros de un grupo, lo importante es detec-

tar las ideas con mayor consenso. Al aumentar el tamaño de la muestra se detectan más creencias periféricas, que son poco comunes y aportan escasa información. No obstante, en muestras demasiado pequeñas es difícil observar la estructura de la RS. Fernández Crispín (2002), mediante los números de diversidad de Hill, encontró que en muestras superiores a 35 sujetos es posible diferenciar las ideas que forman el núcleo central de las del sistema periférico. Sin embargo, cuando se pretende identificar las diferencias entre grupos mediante alguna prueba estadística, se recomienda una muestra mayor, donde cada subgrupo esté bien representado. En este caso se aplicó un análisis factorial de correspondencias (AFC), que es un método multivariante exploratorio que describe la relación entre diferentes variables categóricas. Parte de una tabla de contingencia que no debe presentar más de 20% de celdas con valores menores a cinco; para ello, se recomienda agrupar las ideas poco frecuentes en categorías más amplias. No obstante, debido al carácter exploratorio del AFC, este se puede realizar, aunque no se cumpla cabalmente esta condición (Méndez-Cadena, Fernández Crispín, Cruz Vargas y Bueno Ruiz, 2020; Nava-Doctor, Sandoval-Ruiz y Fernández-Crispín, 2021).

Las encuestas con estudiantes deben sujetarse a normas éticas, como contar con la autorización de las autoridades escolares, padres de familia y de ellos mismos. Los cuestionarios se aplicaron a 330 estudiantes del turno matutino, de las tres especialidades y que no estuvieran cursando asignaturas con los profesores que realizan este trabajo; finalmente respondieron 273: 108 estudiaban en modalidad presencial en 2019, 93 en la virtual en 2020 y 72 en la presencial pospandemia en 2025. En total representan aproximadamente un 12% de la población del turno matutino.

Se realizó un pilotaje previo con 10 estudiantes que no participaron en la investigación y que hicieron comentarios para mejorar la redacción. El documento final fue revisado por tres investigadores del doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El cuestionario contenía un consentimiento informado, donde se exponía al estudiante el objetivo de la investigación y se garantizaba el anonimato y resguardo de sus datos personales como su género, edad, especialidad y turno. El instrumento se aplicó digitalmente mediante Google Forms y se difundió por correo electrónico. Las respuestas se registraron en una base de Excel.

El instrumento utilizado fue un cuestionario de asociación de palabras (Vergès, 2001; Moliner y Lo Monaco, 2017) en el que se pidió a los estudiantes que mencionaran tres características de un buen y mal docente, los aspectos del maestro que influían en sus procesos de aprendizaje, las estrategias del profesor que facilitan su aprendizaje y los elementos que consideraban para que una clase fuera buena. Las respuestas forman un conjunto de ideas que se pueden integrar en unidades cognitivas básicas denominadas cognemas. El conjunto de cognemas que se refieren a un objeto social forma una estructura integrada de conocimientos compartidos por un grupo (Wachelke, 2012) que da cuenta de la RS. Las respuestas de los cuestionarios pueden ser palabras con la misma raíz, pero diferir en accidentes gramaticales como género o número (por ejemplo, perro, perritas), que deben unificarse en una sola palabra que las represente; este proceso se denomina lematización. Conviene agrupar las palabras con significados similares en grupos temáticos (Lo Monaco *et al.*, 2017). Este proceso implica un análisis cualitativo donde las repuestas en la base de datos fueron organizadas y depuradas. Posteriormente se categorizaron para agruparlas en cognemas con significado similar.

Se puede plantear la hipótesis de que el núcleo central de los cognemas que forman la RS está constituido por los que tienen mayor frecuencia y rango de aparición (Vergès, 1994; Abric, 2003). Sin embargo, es importante aclarar que los argumentos que se plantean en la discusión de la estructura de la RS de los resultados deben considerarse como hipótesis y no como afirmaciones concluyentes.

Además, para identificar la jerarquía de los cognemas en la RS se parte del análisis de similitud, considerándola como la frecuencia con la que dos cognemas distintos se evoquen como respuesta a una misma pregunta. Se puede asumir que los centrales tienen mayor conexión con otros cognemas. Vergès (2001) utilizó los análisis de similitud para hacer una red de nociones. Actualmente se han desarrollado programas de cómputo que incluyen una serie de métricas para realizar el análisis de redes.

Moliner y Martos (2005) consideran que el núcleo de la RS es una matriz que estructura los discursos, proporcionando a los grupos etiquetas verbales que permiten a los individuos evocar o reconocer el objeto de representación. Las ideas centrales, debido a su potencial semántico, permiten la agregación de elementos y la coexistencia de diversas opiniones

individuales. Así, las RS se pueden ver como redes discursivas. Mediante estas se puede representar la relación entre los elementos que constituyen un discurso mediante puntos (nodos) conectados por líneas (aristas), cuya interacción tiene diferentes propiedades a las que se les pueden asignar valores numéricos, denominados métricas (Martí, 2008). La primera de estas propiedades es el grado de centralidad que es el número de conexiones (aristas) de un nodo. Se puede esperar que los elementos centrales tengan mayor grado de centralidad. La proximidad es la capacidad de acceder de un nodo a otro a través de sus aristas. Al interior de la red se pueden formar grupos con mayor proximidad entre sus nodos. El análisis de modularidad permite identificar estos grupos. Finalmente, la densidad de una red es la relación que hay entre el número de aristas presente en la red y el número máximo posible.

Para el procesamiento de los datos se hicieron matrices cuadradas y de doble entrada que agrupaban las ideas más frecuentes en las respuestas de los estudiantes. A partir de las matrices se construyeron las redes utilizando el programa libre Gephi 0.10.1, que es amigable, estético y permite hacer análisis de modularidad. El tamaño de los nodos, al igual que el de sus etiquetas, se determinó a partir del grado con peso, que es la suma de todas las aristas que salen del nodo, considerando la fuerza de su conexión. Esto permite identificar el nivel de importancia o centralidad de cada nodo. El ancho de las aristas indica su peso, es decir, cuántas veces aparecen esos dos cognemas en una misma respuesta. Mediante el análisis de modularidad se identifican los subgrupos que aparecen dentro de las redes, los cuales se interpretan como dimensiones de la RS. Los nodos que componen un mismo módulo se identifican por tener un mismo color. La red final se construyó mediante la distribución Force Atlas que ubica los nodos más importantes en el centro de la gráfica. Una vez contruidos los grafos se identificó el núcleo central de cada red y módulo, así como los elementos periféricos. Se asume que el núcleo está relacionado con las ideas que tienen mayor grado de conectividad (que se representan de mayor tamaño) y se apoyan en las ideas o elementos periféricos de la red.

Si bien el análisis de redes permite conocer la estructura y organización del conjunto de cognemas en la RS, el análisis factorial de correspondencia permite analizar cómo estos se asocian más con ciertos grupos de personas

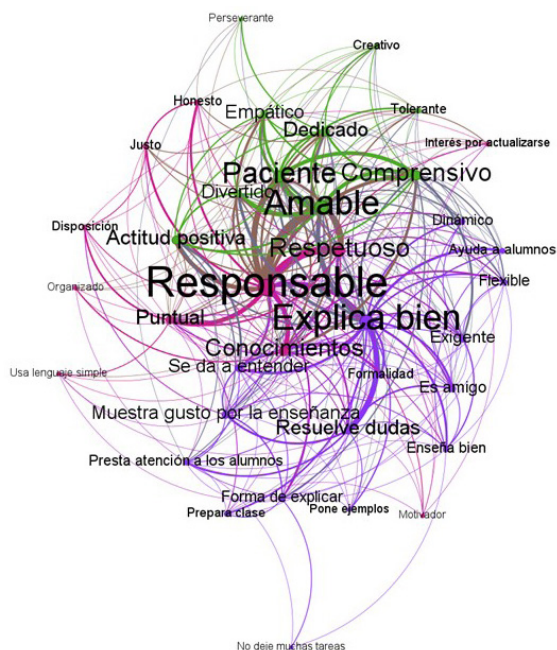
en diferentes contextos. El AFC es un procedimiento estadístico que permite establecer la relación entre variables de tipo categórico, en este caso entre los cognemas y los grupos definidos por los distintos momentos en que se aplicó el cuestionario, y representarla en un espacio cartesiano. El análisis y las gráficas se hicieron mediante el complemento de Excel Real Statistics. Los ejes factoriales se interpretan como variables que revelan oposiciones entre las clases de discurso y variables sociodemográficas. La cercanía de los cognemas entre sí y con las variables sociodemográficas indica la relación que hay entre ellas. Las ideas que están en el centro de la gráfica no representan asociación con los contextos y, en este sentido, se pueden interpretar como centrales, mientras que las que tienen mayor afinidad con el contexto serían más periféricas. El AFC es, en esencia, un análisis exploratorio (Lo Monaco *et al.*, 2017; Nava-Doctor, Sandoval-Ruiz y Fernández-Crispín, 2021).

Resultados

En la figura 1 se observa que el análisis de redes sobre las características del buen docente se estructura sobre tres módulos que indican grupos de ideas centrales. En las del color magenta se destaca “responsable”, en la violeta, “explica bien” y en verde “amable”. La idea central “amable” se construye con otras ideas como: respetuoso, paciente y comprensivo. Se observa que la responsabilidad está fuertemente relacionada con la puntualidad y conocimientos. Por otro lado, la idea de explicar bien se construye a partir de: resolver dudas, darse a entender, ser exigente, mostrar gusto por la enseñanza y ser dinámico.

Esto permite inferir que para los estudiantes los elementos de mayor importancia en la construcción de la representación de un buen docente son, por un lado, los aspectos relacionados con responsabilidad y una buena actitud y, por otro, la forma en que los enseña. Para ellos, es más importante que el maestro sea responsable y tenga buena actitud, que el hecho de que sepa sobre su asignatura y explicarla. Que se mencionen ideas como explicar bien o resolver dudas sugiere que para ellos la educación es un proceso de enseñanza pasivo, transmisivo y memorístico. Así, un buen docente es el que sabe explicar sus conocimientos y destaca por los aspectos actitudinales que median el proceso educativo y no tanto por sus estrategias de enseñanza.

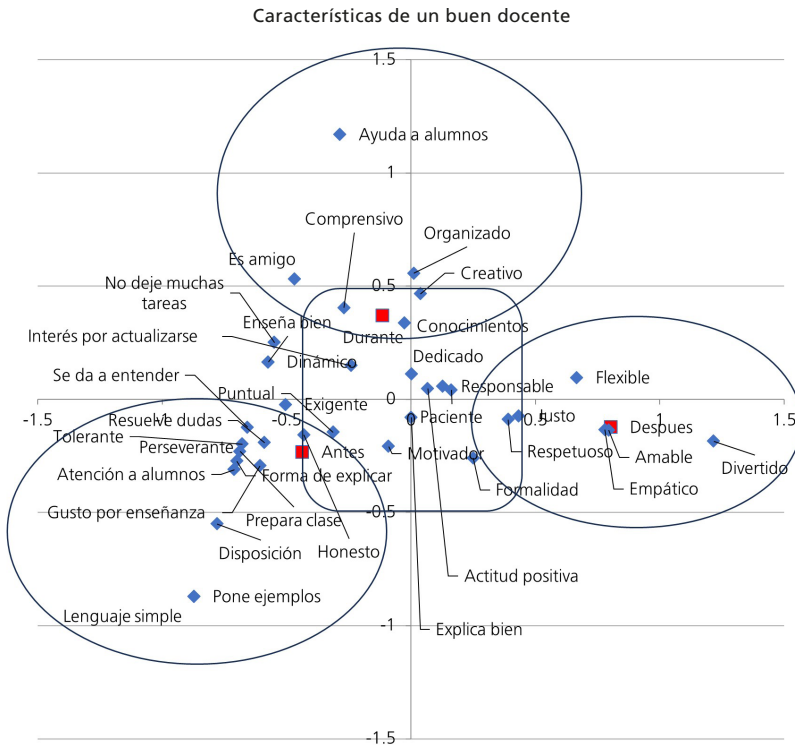
FIGURA 1

Análisis de redes sobre las características de un buen docente

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en el gráfico del análisis de correspondencias para la representación social de un buen docente (figura 2), hay cambios en los elementos para identificarlo. Antes de la pandemia los estudiantes mencionaban aspectos relacionados con la forma de impartir clases y se enfocaban en aquellos vinculados con la didáctica: su forma de explicar, poner ejemplos, resolver dudas, prestar atención a los alumnos, preparar la clase y mostrar gusto por la enseñanza. Durante el confinamiento priorizaban la creatividad del docente para dar sus clases, que fuera comprensivo, organizado y que los ayudara. En contraste, después de la pandemia lo relacionan más con aspectos afectivos y actitudinales: que sea respetuoso, empático y amable. Las ideas centrales durante los tres momentos, como la responsabilidad, dedicación, paciencia, actitud positiva, tener conocimientos y explicar bien, se ubican en un nivel de enseñanza 1 del modelo 3P propuesto por Biggs (2005).

FIGURA 2

Análisis de correspondencias para las características de un buen docente

Fuente: elaboración propia.

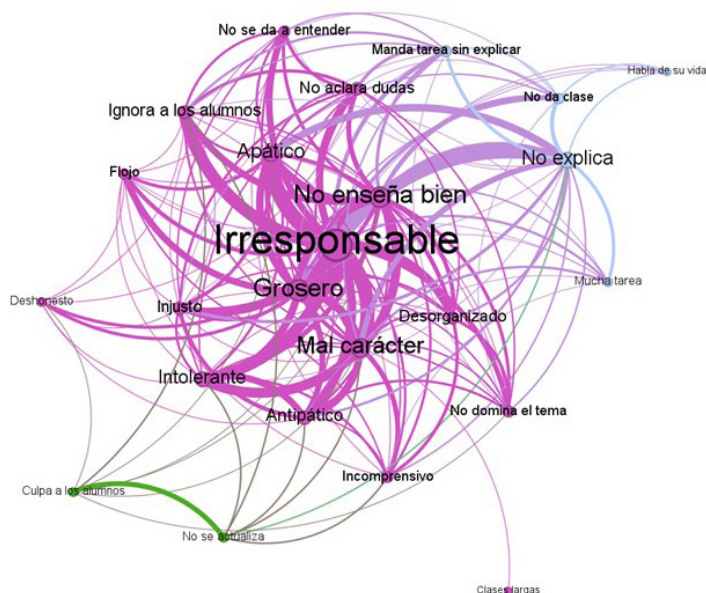
El análisis de redes sobre la representación social de un mal docente (figura 3) muestra que la RS se construye sobre tres módulos de los cuales el relacionado con la irresponsabilidad (en magenta) es dominante. “No explicar” (en azul) y “culpar a sus alumnos” (en verde) aparecen de manera periférica. La irresponsabilidad se relaciona con: tener mal carácter, ser grosero y no explicar bien. En general, estos resultados son congruentes con la pregunta anterior.

Los resultados sugieren que la RS del buen docente en los estudiantes de este bachillerato se basa en el cumplimiento de las funciones que le corresponden, algunos aspectos relacionados con la didáctica, sus conocimientos y la actitud que muestra hacia el alumnado. Nuevamente se aprecia que los procesos de educación parecen estar encaminados únicamente a

los de transmisión de información que se dan a través de la repetición de explicaciones, responder las preguntas de los estudiantes y tener una actitud amable hacia ellos para brindarles confianza para exponer sus ideas.

FIGURA 3

Análisis de redes sobre las características de un mal docente

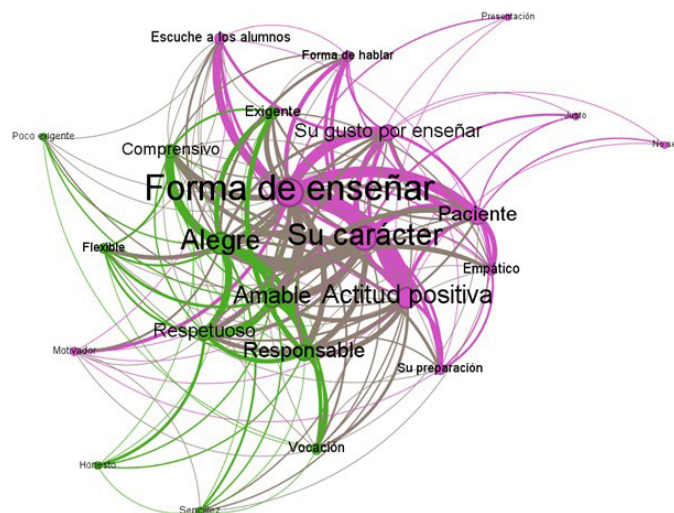


Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las diferencias entre las características de un mal docente antes, durante y después de la pandemia, el análisis de correspondencias muestra diferencia solo después de ella. Se observa que en este momento lo más relevante para identificar a un mal docente es el “mal carácter”. En congruencia con los resultados de las características de un buen docente, después de la pandemia se mencionan más sus aspectos afectivos y actitudinales. En los tres momentos, los elementos centrales de la RS de un mal docente son que sea irresponsable, no domine el tema ni enseñe bien (figura 4). Esto es congruente con las ideas planteadas en el análisis de la RS del buen docente y hace referencia a un nivel 1 de enseñanza de acuerdo con el modelo 3P de Biggs (2005).

FIGURA 5

Análisis de redes sobre los aspectos de la personalidad del maestro que influyen en el desempeño académico



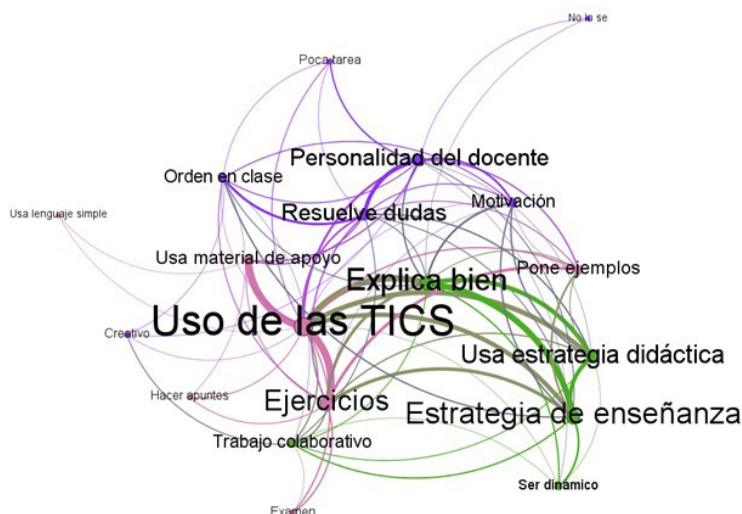
Fuente: elaboración propia.

En el análisis de correspondencia sobre las características de la personalidad del docente que influyen en el desempeño académico de los estudiantes antes, durante y después de la pandemia (figura 6), se observa que en la etapa posterior a ella tienden más a considerar la empatía como una característica importante. Los aspectos centrales que se han mantenido a lo largo del tiempo se relacionan con: su preparación, su forma de enseñar, el respeto que les mostraba y su responsabilidad. Es notable que después de la pandemia los estudiantes empiezan a emplear el término “empático”.

En la red de RS de las estrategias de enseñanza que aplican los profesores para facilitar los aprendizajes (figura 7) se aprecian tres dimensiones: en magenta destaca el uso de materiales didácticos, las TIC y resolver ejercicios; en verde se observa el uso de estrategias didácticas para enseñar bien, de manera dinámica y colaborativa y, en violeta, la personalidad del docente, que resuelve dudas, es ordenado y los motiva. Es evidente que los estudiantes consideran que las TIC facilitan su aprendizaje.

FIGURA 7

Análisis de redes sobre las estrategias de los docentes que facilitan el aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

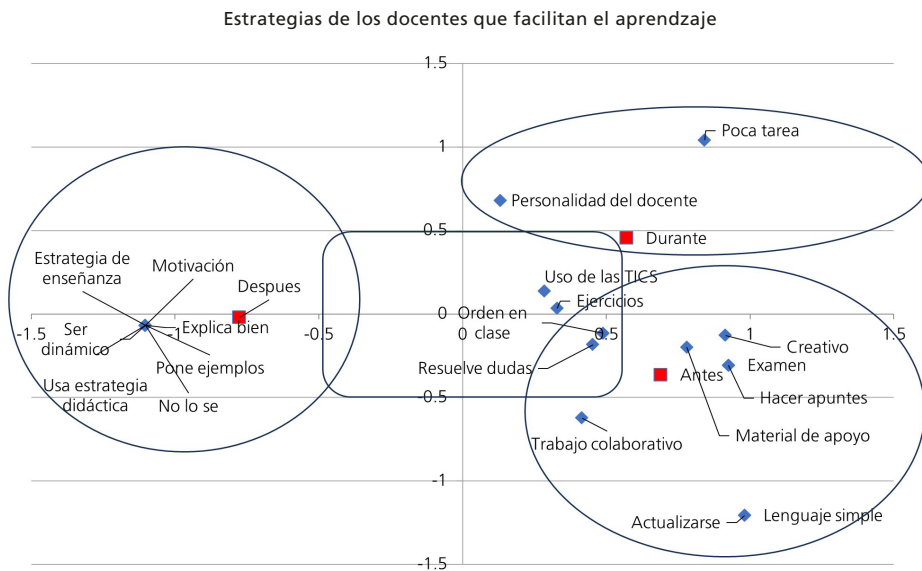
El análisis de correspondencias sobre las estrategias de los docentes que facilitan el aprendizaje muestra que hay diferencias muy importantes entre el antes, durante y después de la pandemia (figura 8). Se puede apreciar que antes de ella, los apuntes, el material de apoyo y el examen eran los elementos que los estudiantes consideraban que mejoraron su aprendizaje, lo que se relaciona principalmente con un modelo de enseñanza pasivo y transmisivo. Durante el confinamiento prevalece la personalidad docente relacionada con aspectos afectivos y que dejara poca tarea. Después de la pandemia se observa una mayor diversidad de ideas asociadas a estrategias de enseñanza, buenas explicaciones, ejemplos, uso de estrategias didácticas y motivación, las cuales integran tanto la parte afectiva como la cognitiva para profundizar en los aprendizajes. El uso de las TIC se hace presente en los tres momentos, lo que indica que es un elemento central. Los cambios observados se relacionan con la incorporación de estrategias didácticas y de enseñanza.

Vale la pena resaltar que antes y durante la pandemia se hace poca referencia a las estrategias concretas de enseñanza que utilizan los docentes, salvo por las TIC y hacer ejercicios. Sin embargo, en la etapa posterior

parece que empieza a existir una idea más clara sobre la aplicación de estrategias de enseñanza y aspectos didácticos (figura 8), destacando la idea de “poner ejemplos”. Esto podría indicar que las prácticas docentes buscan contextualizar los aprendizajes. Las estrategias que desarrollaron los maestros durante la pandemia (como el uso de las TIC) contribuyeron a cambiar esta RS de las prácticas de enseñanza.

FIGURA 8

Análisis de correspondencias para las estrategias de los docentes que facilitan el aprendizaje



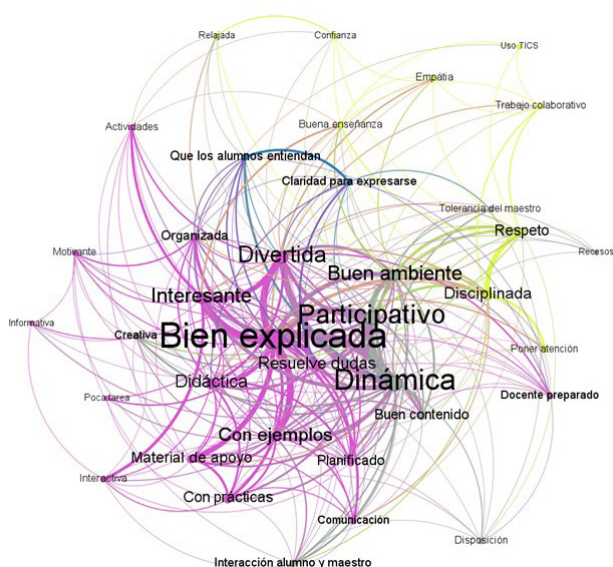
Fuente: elaboración propia.

Los resultados del análisis de redes sobre la RS de los elementos de una buena clase (figura 9) muestran cuatro dimensiones. La primera (en magenta) está conformada por una clase bien explicada, que sea interesante, se resuelvan dudas, se utilicen ejemplos, se realicen prácticas, se use material didáctico, etc. La segunda (en gris) se relaciona con el ambiente, que debe ser dinámico y participativo. La tercera (en amarillo) señala el papel de los estudiantes dentro de la clase, donde deben ser disciplinados, respetuosos, poner atención, trabajar de manera colaborativa, etc. Finalmente, en azul, se considera importante la claridad de expresión del docente. En general, se

observa que para los estudiantes no solo es importante que las clases sean interesantes o dinámicas, también desempeña un papel importante cómo se sienten interactuando dentro del entorno de aprendizaje.

FIGURA 9

Análisis de redes sobre los elementos de una buena clase



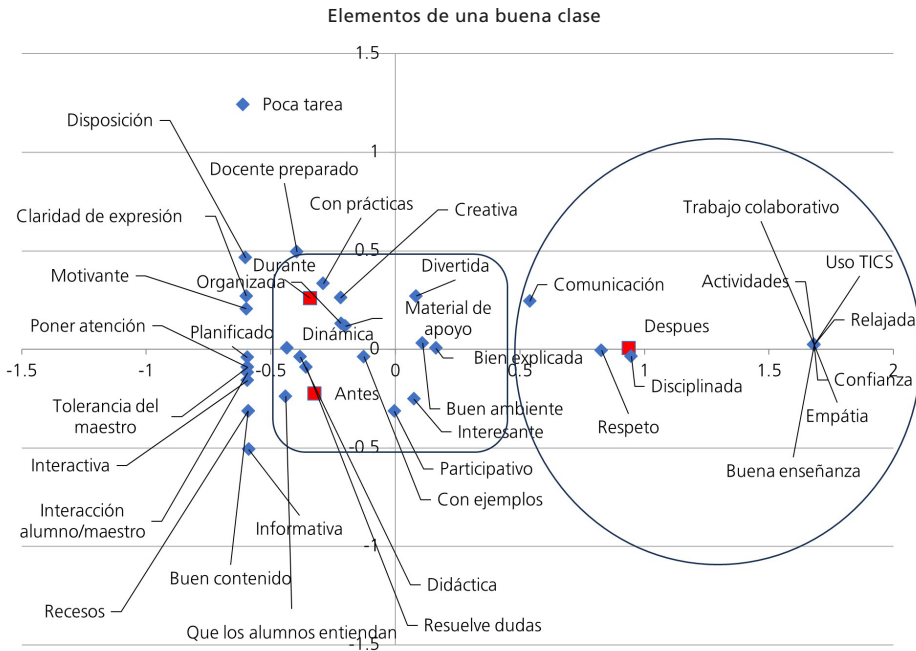
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el análisis de correspondencias de los elementos que los estudiantes consideran para que una clase sea buena presenta una marcada diferencia después de la pandemia (figura 10), donde se menciona el uso de las TIC, el trabajo colaborativo, la empatía, la confianza y una buena enseñanza, en comparación con antes y durante la emergencia, cuando los estudiantes mencionan el material de apoyo, la creatividad, la didáctica y el dinamismo.

Estos resultados sugieren que si bien las TIC se utilizaban como estrategias de enseñanza en los tres momentos analizados, fue hasta después de la pandemia que los estudiantes las consideran parte importante de los elementos de una buena clase. Posiblemente este periodo propició una mayor incorporación de las TIC por parte de los docentes en los procesos de aprendizaje y más aceptación de los alumnos, ya que parecen tener un efecto positivo en la comprensión y contextualización de los contenidos.

FIGURA 10

Análisis de correspondencias para los elementos de una buena clase



Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los resultados sobre la RS de un buen docente sugieren que tras la pandemia por covid-19 hubo un cambio en los aspectos que los estudiantes consideran más importantes para evaluar al maestro. En general, la RS se construye sobre cuatro elementos principales: responsabilidad, actitud, conocimientos y saber enseñar, pero después de la pandemia los aspectos afectivos y actitudinales parecen cobrar mayor importancia. La responsabilidad y el compromiso se han mantenido en todo momento como elementos centrales para definir a un buen docente, sin embargo, aparentemente la responsabilidad se enfoca únicamente en aspectos de la labor docente y no sobre estándares de desempeño, calidad o evaluación. Estos resultados coinciden con los reportados por Caballero Montañez y Sime Poma (2016), donde indican que, para los alumnos de secundaria de instituciones públicas y privadas, uno de los rasgos del buen docente

es el compromiso y la responsabilidad con su práctica. De igual forma, en estudiantes de nivel superior, la RS de un buen docente parece relacionarse con la responsabilidad y el compromiso con sus funciones, pero también con su praxis (Gálvez Suarez y Milla Toro, 2018; Hernández Alvarado, 2023).

Después de la pandemia, el concepto de “empático” fue una de las características de la personalidad del docente que más influye sobre los procesos de aprendizaje. Estos resultados son consistentes con los reportados por Oré Garvan, Valdivia Holguin y Nina Manchego (2024), que concluyen que después de la emergencia sanitaria la empatía del profesor es un elemento que influye significativamente en la formación académica de los estudiantes. Por otra parte, desde 2019, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia reconoció que la empatía proporciona a los estudiantes una herramienta esencial para experimentar de manera significativa los procesos de aprendizaje y la consideran una habilidad para el desarrollo de las capacidades de cada individuo (Unicef, 2019). Se puede concluir que después de la pandemia la empatía ha sido un elemento fundamental de la RS para definir a un buen docente.

Respecto de la prevalencia de los aspectos afectivos y actitudinales después de la pandemia, se puede pensar que, bajo el confinamiento, la falta de interacción con los docentes y la modalidad virtual, los estudiantes dieron más importancia a la parte emocional. Posiblemente por las dificultades en sus procesos de aprendizaje, se hicieron conscientes de la importancia de las interacciones personales para sus procesos de aprendizaje. Para Jácome Machado, Andrade Montesdeoca, Pozo Vaca, Baldeón Quimbiulco *et al.* (2023), la pandemia tuvo un fuerte impacto sobre los aspectos emocionales de estudiantes y docentes, afectando los procesos de aprendizaje, ya que la parte emocional del profesor es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Estos resultados reafirman que, además de guiar los aprendizajes, el maestro coadyuva en el desarrollo emocional y bienestar afectivo dentro del aula.

Los aprendizajes significativos se construyen a través de la interacción entre docente y alumno, donde también surgen emociones que, junto con los procesos cognitivos, son importantes en el resultado y las experiencias del aprendizaje. Si estas últimas resultan placenteras, la construcción significativa es exitosa y logra que el estudiante se involucre de manera activa, internalice y regule sus procesos de aprendizaje para alcanzar niveles más elevados de metacognición, lo que Biggs (2005) considera un enfoque

profundo. El hecho de que los jóvenes, tras la pandemia, hagan mayor referencia a los aspectos emocionales en los procesos de enseñanza podría indicar un enfoque más profundo en la construcción de conocimientos.

Es importante aclarar que con estos resultados no podemos evaluar de manera profunda la calidad y el éxito de los procesos de enseñanza después de la pandemia, porque en este trabajo no se incluyeron aspectos relacionados con los procesos de evaluación y los contenidos del programa bajo el esquema de la Nueva Escuela Mexicana. Sin embargo, nos brindan información valiosa sobre los cambios que se dieron y cuáles son los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se observa un mayor impacto.

Se encontró que antes y durante la pandemia, la RS de las estrategias aplicadas por los docentes indicaba una tendencia hacia un modelo de enseñanza pasiva, memorística y repetitiva. Estos resultados son congruentes con los reportados por Pérez Morales (2022), donde además identificaron la presencia de un arraigo ideológico hacia las prácticas de enseñanza tradicionales. Tras la pandemia, los resultados sugieren una mayor aplicación de las TIC y algunas estrategias y herramientas didácticas relacionadas con un modelo de enseñanza nivel 2 de acuerdo con el modelo 3P de Biggs (2005); esto sugiere que un mayor número de docentes incorporaron estos elementos en sus procesos de enseñanza después de la pandemia.

Los resultados de este trabajo permiten sugerir que el impacto de las TIC sobre el proceso de aprendizaje es positivo. Esto se podría atribuir a que estas herramientas, además de facilitar la comprensión de los contenidos, tienen impacto positivo en la motivación, ya que aumentan el interés de los jóvenes. Esto ha sido documentado en diversos estudios sobre el efecto de las TIC en los procesos de aprendizaje en diferentes niveles educativos (Del Castillo, Vegas Aguinaga y Velásquez Valencia, 2020; Amaya Conforme y Yáñez Rodríguez, 2021; Rumiche Valdez y Solís Trujillo, 2021; Acosta Corporan, Martín García y Hernández Martín, 2022), donde se reporta un efecto positivo en la motivación, comprensión y trabajo colaborativo bajo diversos contextos de enseñanza. Esto podría explicar por qué después de la pandemia el estudiantado menciona el trabajo colaborativo y uso de las TIC como un elemento de una buena clase.

Como se planteó en el objetivo de esta investigación, los resultados aportan información confiable y valiosa sobre el impacto que tuvo la

pandemia por covid-19 en la RS del buen docente y las estrategias de enseñanza del centro educativo donde se realizó la investigación. Si bien las representaciones sociales solo brindan una orientación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, estos datos pueden ser equiparables con otros contextos de características similares, ya que el marco teórico interpretativo basado en la teoría de las RS es sólido. Además, proporcionan un panorama desde la perspectiva de los estudiantes sobre los principales aspectos que se deben considerar dentro de los procesos de enseñanza para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Se recomienda ampliar esta investigación indagando sobre otros aspectos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo: los de evaluación y los nuevos contenidos que se imparten apegados al modelo de la Nueva Escuela Mexicana. También sería conveniente considerar la perspectiva del docente para contrastar el nivel de profundidad con el que se imparten los procesos de enseñanza y así proponer alternativas viables que contribuyan directamente a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de este plantel que, además de ser un bachillerato general, ofrece una formación técnico profesional.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará más fluida la lectura, sin menoscabo de el masculino con el único objetivo de hacer género.

Referencias

- Abric, Jean-Claude (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset: Del Val.
- Abric, Jean-Claude (2003). “La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales”, en J.-C. Abric (ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Acosta Corporan, Rosalba; Martín García, Antonio Víctor y Hernández Martín, Azucena (2022). “Nivel de satisfacción en estudiantes de secundaria con el uso de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC en el aula”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 2, pp. 23-41. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.2>
- Amaya Conforme, Dany Rodrigo y Yáñez Rodríguez, Marcos Alejandro (2021). “Las TIC en el aprendizaje de la matemática en bachillerato”, *Polo del Conocimiento*, vol. 6, núm. 2, pp. 583-594. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i2.2290>
- Bauer, Martin. W. (2015). “On (social) representations and the iconoclastic impetus”, en G. Sammut; E. Andreouli; G. Gaskel y J. Valsiner, (eds.), *The Cambridge handbook of social representations*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 43-63.

- Biggs, John (1988). "Assessing student approaches to learning", *Journal of Theoretical Social Psychology*, vol. 23, núm. 2, pp. 197-206. <https://doi.org/10.1080/00050068808255604>
- Biggs, John (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid: Narcea.
- Biggs, John y Tang, Catherine (2003). "Contexts for effective teaching and learning", en J. Biggs y C. Tang, *Teaching for quality learning at university*, Nueva York: Mc Graw Hill.
- Caballero Montañez, Robert y Sime Poma, Luis (2016). "'Buen o buena docente' desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria", *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, núm. 3, pp. 1-23. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194146862004>
- Coll, César (2016). "La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué de un reto insoslayable", en J. M. Vilalta (ed.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d' Educació 2015*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Coll, César; Mauri Majós, M. Teresa y Onrubia Goñi, Javier (2008). "Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15510101> (consulta: 1 de julio de 2025).
- De Aguinaga Vázquez, Patricia; Ávila González, Claudia y Barragán de Anda, Amelia Berenice (2009). "Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia", *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-11. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820815005> (consulta: 12 de abril de 2025).
- Del Castillo, Fiorella; Vegas Aguinaga, María Claudia y Velásquez Valencia, Mayra Alejandra (2020). *La perspectiva de los docentes sobre el uso de las TIC en la enseñanza del idioma inglés en los grados de educación primaria en colegios particulares en Lima Metropolitana*, tesis de licenciatura en Traducción e Interpretación Profesional, Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10757/653051> (consulta: 7 de mayo de 2025).
- Dernat, Sylvain; Verchere, Amandine; Johany, François; Simeone, Arnaud y Lardon, Sylvie (2018). "Évaluer l'effet de professionnels dans une activité collaborative au service de l'accompagnement de l'orientation des étudiants. Une entrée en animation des groupes par l'étude des conflits socio-cognitifs", *Phronesis*, vol. 7, núm. 1, pp. 24-44. Disponible en: <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2018-v7-n1-phro03552/1044253ar/> (consulta: 5 de mayo de 2025).
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Espinosa-Rodríguez, José Daniel (2022). "Teaching-learning methodologies in virtual education", *Revista Cátedra*, vol. 5, núm. 1, pp. 19-30. Disponible en: <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/3435> (consulta: 12 de abril de 2025).
- Fernández Crispín, Antonio (2002). *Análisis del modelo de educación ambiental que transmiten los maestros de primaria del municipio de Puebla*, tesis doctoral en Ciencias Biológicas, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Fernández Crispín, Antonio y Benayas Del Álamo, Javier (2012). “Representación social que tienen los maestros de primaria del municipio de Puebla sobre la ciencia y la tecnología y su relación con el ambiente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 55, pp. 1063-1089. Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/819> (consulta: 7 de mayo de 2025).
- Flament, Claude (2001). “Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales”, en J.-C. Abric (comp.), *Prácticas sociales y representaciones*, Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Gálvez Suárez, Eric y Milla Toro, Ricardo (2018). “Teaching performance evaluation: Preparation for student learning within the framework for teacher good performance”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 6, núm. 2, pp. 407-452. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Hernández Alvarado, Miguel Ángel (2023). “Prácticas del buen profesor universitario desde la mirada de los estudiantes”, *Revista Digital Universitaria*, vol. 24, núm. 1. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2023.24.1.9>
- Herrera Pavo, Miguel Ángel; Espinoza Weaver, Yadhira; Rivera Bilbao la Vieja; Graciela Mariana; Espinosa Rodríguez, José Daniel y Orellana Navarrete, Verónica (2021). “Ruta pedagógica hacia el 2030: La propuesta de un modelo para el sistema educativo ecuatoriano”, *Revista Andina de Educación*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-4. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.0> (consulta: 12 de abril de 2025).
- Jácome Machado, Patricia Elizabeth; Andrade Montesdeoca, Zoila Celiana; Pozo Vaca, Silvia Alexandra; Baldeón Quimbiulco, Pablo Giovanny y Morales Joseph, Sandro Jefferson (2023). “Efectos emocionales en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia”, *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, vol. 2, núm. 4, pp. 23-40. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5341> (consulta: 7 de mayo de 2025).
- Jara Vaca, Fanny Liliam; Chávez Guevara, Jorge Ernesto; Villa Escudero, Irma Catalina y Novillo Novillo, Javier Leonardo (2021). “Rol del docente para la educación virtual en tiempos de pandemia: retos y oportunidades”, *Polo del Conocimiento*, vol. 63, núm. 11, pp. 30-45. Disponible en: <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3248> (consulta: 12 de abril de 2025).
- Jodelet, Denise (1986). “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en S. Moscovici (ed.), *Psicología social II: Pensamiento y vida social*, Barcelona: Paidós.
- Jodelet, Denise (1989). “Représentations sociales: un domaine en expansion”, en D. Jodelet, (ed.), *Les représentations sociales*, París: Presses Universitaires de France, pp. 47-78.
- Lo Monaco, Grégory; Piermattéo, Anthony; Rateau, Patrick y Tavani, Jean-Louis (2017). “Methods for studying the structure of social representations: A critical review and agenda for future research”, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 47, núm. 3, pp. 306-331. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12124>
- Lo Monaco, Grégory y Rateau, Patrick (2025). “The Theory of Social Representation: Its various models and their imbrication”, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 55, núm. 1. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12441>

- Martí, Joel (2008). "Analyse de réseaux discursifs à partir de la théorie de l'argumentation dans la langue", *Langage et société*, vol. 126, núm. 4, pp. 5-22. Disponible en: https://shs.cairn.info/article/LS_126_0005?tab=texte-integral (consulta: 5 de mayo de 2025).
- Méndez-Cadena, María Esther; Fernández Crispín, Antonio; Cruz Vargas, Alejandro y Bueno Ruiz, Paola (2020). "De la representación social del cambio climático a la acción: el caso de estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 87, pp. 1043-1068. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14065615010> (consulta: 1 de julio de 2025).
- Moliner, Pascal y Martos, Anaïs (2005). "Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales", *Journal International sur les Représentations Sociales*, vol. 2, núm. 1, pp. 89-96.
- Moliner, Pascal y Lo Monaco, Grégory (2017). *Métodos de asociación verbal para las ciencias humanas y sociales. Fundamentos conceptuales y aspectos prácticos*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana/Gedisa.
- Moscovici, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, París: Presses Universitaires de France.
- Nava-Doctor, Joel; Sandoval-Ruiz, Cesar Antonio y Fernández-Crispín, Antonio (2021). "Knowledge, attitudes and practices regarding vector-borne diseases in central Mexico", *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, vol. 17, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1186/s13002-021-00471-y>
- Oré Garvan, Claudia Clara; Valdivia Holguin, Claudia Isabel y Nina Manchego, Elizabeth Martha (2024). "La habilidad socioemocional como la empatía en el docente universitario siendo agente de cambio en la formación académica", *IGOBERNANZA*, vol. 7, núm. 25, pp. 277-300. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n25.2024.335>
- Pérez Morales, Carolina (2022). *Estrategias de aprendizaje de estudiantes en función de la representación social de las prácticas docentes*, tesis doctoral, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Rateau, Patrick y Lo Monaco, Grégory (2013). "La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método", *CES Psicología*, vol. 6, núm. 1, pp. 22-42. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539419003> (consulta: 7 de mayo de 2025).
- Rumiche Valdez, María Elena y Solís Trujillo, Beymar Pedro (2021). "Los efectos positivos y negativos en el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la educación", *Hamut'ay*, vol. 8, núm. 1, pp. 23-32. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2233>
- Sáenz Díaz, Diana Karent; Maldonado González, Ana Lucía y Figueroa de Katra, Lyle (2016). "Estructura y organización de la representación social sobre consumo. El caso de la colonia 18 de marzo de Minatitlán, Veracruz", *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 11, núm. 21, pp. 211-241. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102016000200211&script=sci_abstract&tlng=pt (consulta: 7 de mayo de 2025).

- Secretaría de Desarrollo Social (2015). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*, Ciudad de México: Secretaría de Desarrollo Social. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/39327/Puebla_140.pdf (consulta: 28 de abril de 2025).
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior. Disponible en: <https://educacionmediasuperior.sep.gob> (consulta: 28 de abril de 2025).
- Unesco-IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después: Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Unicef (2019). *Seamos amigos en la escuela: una guía para promover la empatía y la inclusión*, Quito: Santillana. Disponible en: https://www.unicef.org/ecuador/media/3886/file/ecuador_guia_inclusion_empatia.pdf.pdf (consulta: 7 de mayo de 2025).
- Urbina Cárdenas, Jesús Ernesto y Ovalles Rodríguez, Gustavo Adolfo (2018). "Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina", *Psicogente*, vol. 21, núm. 40, pp. 495-517. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- Vergès, Pierre (1994). "Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales", en Ch. Guimelli (ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Génova: Université de Lausanne et de Genève.
- Vergès, Pierre (2001). "L'analyse des représentations sociales par questionnaires", *Revue Française de Sociologie*, vol. 42, núm. 3, pp. 537-561. <https://doi.org/10.2307/3323032>
- Wachelke, Joao (2012). "Social representations: A review of theory and research from the structural approach", *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 3, pp. 729-741. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672012000300004&script=sci_arttext&tlng=en (consulta: 5 de mayo de 2025).
- Wagner, Wolfwang y Haynes, Nicky (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*, Ciudad de México: Anthropos.

Artículo recibido: 9 de mayo de 2025

Dictaminado: 17 de junio de 2025

Segunda versión: 1 de julio de 2025

Tercera versión: 8 de julio de 2025

Aceptado: 14 de julio de 2025