

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA RECREACIÓN, EL
DEPORTE Y LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS PROFESORES
ESPECIALISTAS DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y
DEPORTES.
CASO DE ESTUDIO: UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación**

Rubio, Noviembre de 2015

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA RECREACIÓN, EL
DEPORTE Y LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS PROFESORES
ESPECIALISTAS DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y
DEPORTES.
CASO DE ESTUDIO: UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación**

Autor: Denis Contreras

Tutor: José Cegarra

Rubio, Noviembre de 2015

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor de la Tesis Presentada por el ciudadano Denis Contreras para optar al Grado de Doctor en Educación, considero que dicha tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Rubio a los 18 días del mes de Febrero del 2016

Dr. José Cegarra

ÍNDICE GENERAL

	PP
LISTA DE CUADROS	VI
LISTA DE GRÁFICOS	VII
RESUMEN.....	VIII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA.....	4
Planteamiento del Problema.....	4
Objetivos	8
Objetivo General.....	8
Objetivos Específicos	8
II MARCO TEÓRICO	9
Investigaciones Previas	9
Referentes teóricos	17
La Teoría de las Representaciones Sociales	17
Historia de las Representaciones Sociales	17
¿Qué es una representación social?	20
Proceso de formación de las Representaciones Sociales	23
El Pensamiento del Profesor.....	43
Tendencia Actual de la Educación Física.....	65
Competencias Docentes del Profesor de Educación Física.	83
Programa de Educación Física Recreación y Deportes en la Universidad de Pamplona	99
III MARCO METODOLÓGICO	104
Enfoque Epistemológico	104
Enfoque Epistemológico Pragmático.	107
Selección del Diseño Mixto Apropriado	108
Fase I Método: Teoría Fundamentada.....	110
Técnicas de Recolección Datos: Entrevista en Profundidad y Encuesta.....	118
El Proceso de Obtención de Información.	119
El cuestionario	124
Fase II Cuantitativa: análisis de correspondencias	134
IV RESULTADOS	140
Descripción, análisis e interpretación de los datos.....	140
Fase I Cualitativa	140
Fase II Cuantitativa.....	152

Fase de Integración: Teorización.....	163
CONCLUSIONES	168
REFERENCIAS	171

LISTA DE CUADROS

CUADROS	pp
1. Distribución de las proposiciones del cuestionario para la dimensión profesional.	135
2. Distribución de las proposiciones del cuestionario para las dimensiones curriculares.	135
3. Miembros similares según dimensiones, escala e ítems del cuestionario. Factores 1 y 2.	153
4. Miembros similares según dimensiones, escala e ítems del cuestionario. Factores F2 y F3.	155
5. Miembros similares según dimensiones, escala e ítems del cuestionario. Factores F1 y F3.	156
6. Cosenos cuadrados de los puntos-filas:	159

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS	PP
1. Árbol de decisión para “decidir cómo decidir” (Bhaskar, Herstein y Hayes 1983).	50
2. Modelo de Formación Reflexiva Inicial y Continuada.....	89
3. Diseño Secuencial Exploratorio.....	110
4. Relación de Símbolos en Atlas.ti.	131
5. Modelo de red entre categoría.....	132
6. Las relaciones establecidas entre la categoría inicial: representación social, sus dimensiones y propiedades.....	144
7. Énfasis en Deporte (Networks3).....	148
8. Énfasis en Recreación (Networks2).....	150
9. Coordenadas de fila y columna de los factores F1 y F2	152
10. Coordenadas de fila y columna de los factores F2 y F3	154
11. Coordenadas de fila y columna de los factores F1 y F3	156
12. Coordenadas de fila y columna de los factores F1, F2 y F3 (Perspectiva 1).....	158
13. Coordenadas de fila y columna de los factores F1, F2 y F3 (Perspectiva 2).....	158
14. Valores propios en los cuatro primeros factores.....	159
15. Distribución de las proporciones de respuesta según la escala para la dimensión	160
16. Distribución de las proporciones de respuesta según la escala para la dimensión.	161
17. Distribución de las proporciones de respuesta según la escala para la dimensión	162
18. Distribución de las proporciones de respuesta según la escala para la dimensión.	162
19. Representaciones sociales y la educación física	163

**UNIVERSIDAD DE PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA RECREACIÓN, EL
DEPORTE Y LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS PROFESORES
ESPECIALISTAS DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y
DEPORTES.
CASO DE ESTUDIO: UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

Autor: Denis Contreras

Tutor: José Cegarra

Fecha: Febrero 2016.

RESUMEN

La presente Investigación tuvo por objetivo “Analizar la configuración de las representaciones sociales de los docentes del área sobre la educación física, el deporte y la recreación, del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes de la Universidad de Pamplona”. Para ello se sostuvo en una metodología de Diseño de investigación Mixto, basado en la Teoría Fundamentada. Seleccionando al mismo tiempo 30 docentes (9 mujeres y 21 hombres) profesores que pertenecían al Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación para ese entonces. Apartir este estudio procuró dar una contribución para la comprensión de un objeto de investigación que desde el inicio de los años 1990 está siendo bastante estudiado: el pensamiento docente. En el caso específico de los profesores, tales componentes cognitivos condicionan la acción cotidiana y determinan sus saberes y acciones, tanto para el éxito como para el fracaso en la formación. Por tanto, conocer e interpretar los elementos que componen tal “pensamiento” también puede ser un camino o un movimiento para la transformación del trabajo docente. Así también, se pudo concretar que los conflictos provienen de la lucha por estatus profesional dentro del ambiente de trabajo y de medio académico. Esa tensión generó y sustenta la representación social vigente en una permanente búsqueda de afirmación de ambos grupos, que no tendrá fin e implicará un permanente conflicto funcional, caso no sea debidamente explicitada y debatida. Ese conjunto de factores, que se refuerzan mutuamente, sólo tiende a favorecer la formación y sustentar prejuicios, estereotipos negativos no sólo sobre pedagogos, sino también sobre filósofos, artistas, entre otros intelectuales.

Descriptor: Representaciones Sociales, Profesor de Educación Física, Tendencias Actuales de la Educación Física, Deporte y Recreación.

INTRODUCCIÓN

Mi experiencia cotidiana como docente en Universidades públicas y privadas me permite presenciar varias discusiones y controversias entre miembros del cuerpo. En la convivencia diaria con mis compañeros profesores, es difícil no observar una cierta antipatía que algunos de ellos demuestran al referirse a la acción de los pedagogos o a determinados conocimientos tradicionalmente abordados en las diferentes asignaturas.

A pesar de que se cree que la existencia de divergencias teóricas, ideológicas o políticas, en algunas ocasiones, es saludable para el pleno ejercicio de la democracia, en mi opinión, la hostilidad y la desvalorización profesional no contribuye en nada para el buen funcionamiento de las instituciones donde actúan tales profesionales. Al contrario, generan y sostienen serios conflictos funcionales (Saes y Alves, 2003). Esos problemas ha sido objeto de estudios sociológicos, de los cuales nos parece pertinente explicitar algunas ideas y conclusiones, para poder situar el alcance y la posible contribución de la propuesta de investigación sobre los mismos.

Una institución idealizada supone la existencia de individuos trabajando en un ambiente armónico de cooperación, consciente de su papel como educador, libre de prejuicios y comprometido en la lucha contra cualquier forma de generación de desigualdades sociales. Evidentemente éste es un cuadro ideal. Está lejos de reflejar el ambiente de trabajo de muchas de nuestras universidades. Diverso autores como Saes y Alves (2003), Rasia (1989); Brandão (1981) Gadotti (1980b); Snyders (1977) y Kuenzer (1989) sugieren que, lejos de realmente formar individuos intelectual, política y económicamente críticos, concretamente la universidad desempeña un papel preponderante en la estructura social vigente. En realidad, la universidad desempeña un importante papel en formar (y perfeccionar) la fuerza de trabajo, reafirmar las desigualdades sociales, inculcar la ideología dominante, o sea, en el sentido de difundir creencias, ideas, valores, etc., compatibles con el orden social establecido (Franco 1991, p.55).

Los mecanismos de dominación están enmascarados por detrás de leyes y formas de organización educacional inspiradas en modelos de administración empresarial que tuvieron gran repercusión en la década de 1940 e influyeron en los intelectuales del área educacional en el sentido de utilizar los presupuestos básicos de esos modelos y aplicarlos en las instituciones (Queiroz, 2003), entre los cuales se pueden citar: división máxima en tareas simples y especialización del trabajador; control, decisiones y supervisión funcional centradas en las manos de gerentes especialistas, objetivos, secuencia y tiempo predeterminados; reducción de costes y producción en masa.

Naturalmente esta división, bajo el pretexto de “optimizar” la educación, implicaba la adopción de un sistema de enseñanza semejante al de producción industrial, donde cada función debería ser asumida por un “especialista”. A partir de ese momento, cabría a las instituciones responsables de la formación de profesores rever sus cursos y preparar profesionales especialistas en sus respectivas funciones. El control impuesto a los profesores por esta renovada forma de organización incurrió en una cierta pérdida de *estatus* profesional, contribuyendo seriamente para la emergencia de conflictos profesionales (Saes y Alves, 2003).

Saes y Alves (2003) sugiere que la emergencia del conflicto está directamente relacionada a la existencia de ciertas condiciones ideológicas y políticas directamente establecidas por la estructura de la sociedad capitalista, es decir, el tipo de división de trabajo vigente en la empresa capitalista, en el conjunto del sistema económico y en el aparato estatal. Para este propósito, lo más adecuado es utilizar la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) para pretender comprender mejor los mecanismos de formación y transmisión de ideas, prejuicios, opiniones, etc. que posiblemente puedan estar involucrados en los conflictos en cuestión.

Las Teorías de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1961/1978-1984-2003) fundamentan el análisis, procuramos investigar el discurso de una muestra de profesores del programa de Educación Física, Recreación y Deportes, con Alta Calidad, de la Universidad de Pamplona con el fin de detectar elementos que puedan

evidenciar la formación de representaciones sociales sobre Educación Física, Recreación y Deporte.

Cabe mencionar que se ha estudiado mucho sobre creencias y actitudes de profesores y otros actores a nivel universitario. Sin embargo, aún son pocos los autores que utilizan la Teoría de las Representaciones Sociales para abordar el problema. Se espera que este estudio pueda contribuir para el avance de la comprensión del pensamiento de profesores, ya que eso podrá auxiliar en la elaboración de políticas públicas de perfeccionamiento docente y abrir perspectivas de cambios que realmente lleven a la mejora de la calidad de la Educación Física, particularmente el programa de la Universidad de Pamplona.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Todo sistema educativo forma parte de un proyecto de sociedad en cuanto medio del que se valen los sistemas sociales para la concreción de sus aspiraciones. Siempre hay un orden que construir y el sistema educativo es el encargado de legitimar los dictámenes de un proyecto político en un determinado momento histórico. Uno de los lugares más críticos en los que se procesan estas ideas es en las diferentes instituciones de formación docente (IFD), debido a que es allí donde se certifican las competencias necesarias de quien participará en la producción del sujeto acorde con el orden propuesto por el sistema social (D'Andrea y otros, 2006).

En toda organización existen representaciones compartidas acerca de aquellos objetos, hechos, conductas, etc., que la misma valora y considera importantes. En esta perspectiva se ubica esta investigación, con el propósito de presentar la descripción de los contenidos de las representaciones sociales de los profesores de un IFD referente a las representaciones sociales sobre la recreación, el deporte y la educación física. El departamento de educación física de la Universidad de Pamplona se considera de interés para el estudio porque en él los futuros docentes se inician en la teoría y en la práctica valorativa y evaluativa en todas sus dimensiones.

En sus actividades y vivencias cotidianas, los estudiantes van construyendo modos de pensamiento y comprensión que modelarán su futura actuación como docentes. En estas construcciones las representaciones dominantes en la institución adquieren un especial significado, puesto que, como lo ha señalado Paicheler (1984), si bien los sujetos no conocen cuáles son sus teorías implícitas, sí las utilizan.

Barbier (1999) afirma que la evaluación da cuenta de una atribución, una valoración que se da a la representación de un objeto. Sin la evaluación, al decir de

Perrenoud (1990), no existirían ni el éxito ni el fracaso escolar. Ambos calificativos son fruto de valoraciones, intenciones y técnicas que ponen en juego los docentes ante los requerimientos de certificación en el marco de la institución educativa. Para ello, el sistema educativo fabrica juicios y jerarquías de excelencia que a menudo recrean otras formas de calificación, incluso informales. Los juicios y jerarquías de excelencia son, en tantas representaciones, el resultado de la construcción intelectual, cultural y social. Por ello Perrenoud (1990) utiliza la metáfora de la fabricación, en los procedimientos relativamente estables que son en parte codificados por la organización y en parte inventados por cada docente.

La noción de representación social refiere a la manera como nosotros percibimos los acontecimientos e informaciones de la vida diaria; lo que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, el conocimiento práctico, en oposición al pensamiento científico. Este conocimiento práctico se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones que recibimos y transmitimos en la interacción con los otros. De este modo, es un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Por tratarse de un conocimiento práctico, participa en la construcción social de nuestra realidad.

Moscovici (1984) señala que la representación lleva al individuo o grupo a actuar sobre la realidad de manera tal que ésta se ajuste a aquella. Se torna así un instrumento de acción del sujeto o grupo, ocupando el lugar de intermediaria entre éste o éstos y la realidad. Es también una “preparación para la acción” no sólo porque guía el comportamiento sino porque además define la naturaleza de los objetos y situaciones y las respuestas adecuadas. Da sentido al comportamiento al integrarlo en una red de relaciones donde queda ligado a su objeto. Para el autor una representación puede considerarse social cuando: puede señalarse su extensión en la colectividad (criterio cuantitativo); es considerada expresión de una organización social (criterio de producción); contribuye a los procesos de formación y orientación de las conductas y comunicaciones sociales (criterio funcional) (Moscovici, 1979).

El término hace referencia tanto al proceso como al producto de la construcción mental de la realidad (Ibáñez, 1994). Por otra parte, las representaciones condensan y

sintetizan características del objeto representado y del sujeto que lo representa. Se puede decir con Mastache (1994) que toda representación es una representación de un objeto como de un sujeto. Funcionalmente, las representaciones sociales clasifican a los objetos sociales, los explican y evalúan sus características a partir del discurso y las creencias de sentido común (Páez y cols, 1987).

La educación física en más de un siglo de presencia en la escuela y la sociedad colombiana, ha construido imaginarios, prácticas, conceptos, organizaciones, modelos de enseñanza y aprendizaje que hoy se transforman en un contexto de globalización, diversidad, desarrollo tecnológico y tradición; diversidad del conocimiento y de nuevas sensibilidades; búsqueda de libertad individual y cultura democrática que influyen la perspectiva curricular hacia la atención de nuevas competencias humanas y apertura a una nueva visión del ser humano y de nación. La formación del ser humano no queda en manos exclusivas de la familia y la escuela bajo preceptos culturales prefigurados, sino que irrumpen nuevos fenómenos comunicativos, nuevos lenguajes que se superponen a las pautas de desarrollo tradicionales y hacen más complejos y diversos los aprendizajes y los sistemas de enseñanza.

Las finalidades de esta área se centran en el desarrollo humano y social, en un proyecto educativo que privilegia la dignidad humana, la calidad de vida, el desarrollo de la cultura y el conocimiento, la capacidad de acción y la participación democrática. Se reconoce la educación física, recreación y deportes como una práctica social del cultivo de la persona como totalidad en todas sus dimensiones (cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal, lúdica), y no sólo en una de ellas. El reto inicial de los lineamientos curriculares es cómo pensar, hacer y enseñar una educación física que dé respuesta a los factores que intervienen en su realización, en donde se relacionan e interactúan el saber disciplinar, el contexto sociocultural y el sujeto, a través de prácticas pedagógicas orientadas a la formación personal y social afirmada en una reflexión sobre lo que ha sido, un análisis de la situación actual y una exploración de perspectivas y compromisos hacia el deber ser de esta área educativa fundamental.

El saber de la educación física, entonces, se pone en cuestionamiento y se buscan nuevos fundamentos capaces de responder y orientar su papel respecto a las exigencias de intervenir críticamente en un modelo social y en la formación humana. El factor ideológico de la Educación Física en los grupos sociales en Colombia fluctúa entre los que le asignan una importancia y los que la consideran como pérdida de tiempo e innecesaria para la formación de los niños y jóvenes. La representación social se centra en las prácticas, en los beneficios para la salud, la estética y la recreación, y una débil relación con la formación académica. Dentro del entorno escolar como son los estudiantes y sus familias, como miembros de la sociedad, y por supuesto, docentes de otras áreas y de Educación Física, participan de este imaginario.

Estas imágenes, opiniones, ideas y actitudes son dimensiones presentes en las representaciones sociales que se tienen sobre algo o alguien; en este caso sobre la Educación Física, Recreación y Deportes. Lo anteriormente descrito incide en el concepto de cada uno de los actores que interviene en el proceso pedagógico de la educación física, y produce una situación compleja, en el cual se cruzan múltiples componentes y maneras de relación. Por lo cual se necesita una visión crítica y objetiva, aspectos claves que oriente su construcción en los diferentes campos. Por tanto el estudio de las representaciones sociales de los profesores está mereciendo la atención de organizaciones profesionales ocupadas en la tesis de desvelar los procesos que gobiernan las acciones de los profesores. En el fondo del contexto del análisis se encuentra la preocupación de preparar a los profesores conociendo más aspectos de las razones que les inducen a obrar como lo hacen.

La investigación intentará revelar sus representaciones sociales, es decir, los significados, sentidos, imágenes, opiniones, ideas, actitudes y los preconceptos de los docentes en sus prácticas profesionales. Para el presente estudio se seleccionaron docentes del área que laboran en el programa de educación física de la Universidad de Pamplona pues se consideró que sus representaciones sociales orientan su propia práctica pedagógica, su visión y administración del currículo lo que a su vez repercute en la visión que del área puedan formarse los propios estudiantes de la

especialidad y delinearé la actuación docente de los mismos. Por ello se establece el siguiente interrogante: ¿Cómo se configuran las representaciones sociales de los docentes del área sobre la educación física, el deporte y la recreación en la Universidad de Pamplona? ¿Cómo perciben esa representación social? ¿Cuál es el nivel de correspondencia entre los factores asociados a tal representación?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la configuración de las representaciones sociales de los docentes del área sobre la educación física, el deporte y la recreación, del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes de la Universidad de Pamplona.

Objetivos Específicos

Explorar las representaciones sociales de los docentes sobre la concepción de educación física, recreación y deporte.

Examinar cómo los docentes perciben las representaciones sociales de educación física, recreación y deportes.

Indagar las relaciones existentes entre las representaciones sociales sobre el área, su práctica pedagógica y ejecución en el programa de licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes.

Determinar el nivel de correspondencia entre los factores que configuran la representación social de la educación física, la recreación y el deporte.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Investigaciones Previas

En este apartado se esboza un recuento de investigaciones que, en mayor o menor medida, poseen entre sus planteamientos aspectos relacionados con el objeto de estudio de esta investigación. Por una parte, los trabajos que se presentan tienen en común haber construido su problema de investigación alrededor de algún aspecto referente a la Educación Física (EF). Por otro lado, se diferencian en función de la parte que han acentuado en relación a todo lo que concierne a la EF.

En algunos casos, las indagaciones han centrado su atención en la significación que diversos sujetos otorgan a lo que la Educación Física es y pretende (Murcia et al, 2005; Benjumea et al, 2002). También, se presentan investigaciones en las que el interés está centrado en las “filosofías” del profesor de Educación Física (Green, 2000); en las experiencias con la EF (Morgan y Hansen, 2008), y por último, una focaliza la búsqueda de imágenes de los profesores de EF que hay en películas (McCullick, Belcher, Hardin, B. y Hardin, M; 2010).

A diferencia de la literatura que se revisó sobre las representaciones sociales (RS), de donde se han tomado algunas orientaciones teóricas o metodológicas, la bibliografía consultada sobre Educación Física que presenta a continuación, ha servido para afrontar parte del proceso analítico de la investigación. Por esta razón, se ahondará un poco en los resultados de la pesquisa.

El primer trabajo que se revisa es la investigación llevada a cabo en varias ciudades de Colombia por el Grupo de Motricidad Humana y Mundos Simbólicos¹ compuesto por 6 universidades colombianas y una española. El estudio comenzó en

¹ Este el nombre del equipo de investigación. En esta tesis cuando se haga referencia a este trabajo aparecerá: Murcia et al (2005).

1999 y concluyó con la publicación del reporte de investigación en el 2005. La inquietud que propició la investigación radicaba en la necesidad de conocer por qué los jóvenes escolares han perdido interés por las clases de Educación Física, pese a que tienen motivaciones por prácticas motrices fuera de lo institucionalizado.

El universo de estudio se conformó por estudiantes de múltiples escuelas secundarias en Colombia. En todas las escuelas se eligieron un hombre y una mujer a quienes les agradara la clase; un hombre y una mujer cuyo agrado fuera medio, y un hombre y una mujer a quienes no les gustara la clase de Educación Física. Los investigadores abordaron su objeto de estudio desde una perspectiva cualitativa. Como herramienta metodológica utilizaron el enfoque de la complementariedad etnográfica, método desarrollado e implementando con anterioridad por algunos de los integrantes del equipo de trabajo (Murcia y Jaramillo, 2000 - 2001).

El enfoque de la complementariedad etnográfica fue diseñado en el campo de la motricidad humana, como una forma de acercarse, comprender e interpretar las interconexiones entre los fenómenos sociales propios de este campo y la compleja realidad social. Optar por esta estrategia metodológica permitió a los investigadores acudir a múltiples herramientas metodológicas de diversos métodos (etnografía, etnometodología, historias de vida, teoría fundamentada), dependiendo de las necesidades en el momento de la investigación.

En los resultados de la investigación, Murcia et al (2005) comentan que el punto de partida en la construcción de los Imaginarios que tienen los jóvenes hacia la EF, parte de la influencia que tiene la “razón técnico-instrumental” en la disciplina. Desde este razonamiento se impone en el propósito de la Educación Física, y por consiguiente en el desempeño de sus profesores, priorizar el desarrollo de habilidades físico-atléticas y técnico-deportivas con la finalidad de alcanzar beneficios rentables como triunfos, prestigio y dinero. Se prioriza la competencia. Esto da como resultado que, la mayoría de ocasiones, durante las clases se aborden contenidos deportivos y ejercicios monótonos.

Se señala también, que este razonamiento no sólo lo reciben los estudiantes en sus experiencias estudiantiles, también a través de los medios de comunicación son

bombardeados con estructuras ideológicas encaminados al deporte; a la competencia. Ante estas condicionantes culturales, en los imaginarios que los jóvenes, y los mismos profesores, tienen sobre la Educación Física, se imponen elementos deportivistas e instrumentalistas. Por otro lado, dado que es una actividad para la que no disponen mucho tiempo en las escuelas, los jóvenes también suelen asociarlo con un espacio de libertad en el sentido de salir de lo cotidiano y aprender de otra forma, y libertad en el sentido de “pasarla bien”.

En el mismo contexto colombiano, Benjumea, Castro, García, Trigo y Zapata (2002), llevaron a cabo una investigación denominada “Los sentidos de la motricidad a partir de la visión de los actores de la Educación Física en Colombia” (s/p). En el trabajo colaboraron cuatro universidades colombianas y una española. Tomaron como punto de partida la crisis de la Educación Física propiciada, principalmente, por la deficiente formación de profesionales y por la dificultad de éstos a la hora de sustentar objetiva y científicamente su labor. De acuerdo con las autoras, otra de las razones que contribuye a robustecer dicha crisis, según Benjumea (2002), es la falta de “un código epistemológico claro en torno al objeto de estudio por parte de la comunidad científica” (p.3).

Esta investigación fue abordada por medio de un enfoque Histórico-Hermenéutico con un nivel de análisis descriptivo- interpretativo. Los resultados mostraron que los profesores de educación física colombianos poseen una concepción dualista del ser humano. También se encontró incongruencia entre las “intencionalidades pedagógicas (lo que se “dice”) con lo que se observa en la práctica (lo que se “hace” y cómo se hace) y con lo que se comenta en lo que se quiere transmitir en la “disposición para la docencia” (Ob. Cit.; 2002, p.22). En el contexto inglés Green (2000), llevó a cabo una investigación cuya finalidad era indagar, desde una perspectiva sociológica, cuál es el socio-génesis de las ideologías (también llamadas por el autor “filosofías” que tiene el profesorado de Educación Física.

A través de un muestreo intencional se seleccionó a 35 profesores de Educación Física, 15 hombres y 20 mujeres, pertenecientes a 17 escuelas secundarias de la región noreste de Inglaterra. Por medio de entrevistas se obtuvieron los siguientes

datos: creencias respecto a lo que debería ser la EF; percepciones del currículum de EF; la relación entre sus “filosofías” y sus prácticas; las percepciones del contexto, así como su biografía. Los datos se abordaron de la óptica del análisis de contenido para crear “categorías de significado” y así hacer la interpretación. Los hallazgos destacan la existencia de ideologías deportivas, de salud, de ocio, académicas y, la más notoria, de diversión.

La mayor parte del profesorado cree que la EF debería tratar sobre la diversión. Consideran que la diversión es a la vez medio y fin en su desempeño profesional. Esta consideración arrastra consigo la creencia implícita de la EF como algo menos serio en relación a las demás asignaturas. Así mismo, la ideología deportiva también permea considerablemente las creencias y prácticas del profesorado, en particular de los profesores de género masculino. Desde esta ideología se adopta el deporte como eje fundamental de las enseñanzas; se fomenta la competencia, y se busca el desarrollo de habilidades deportivas. Los profesores consideran el “deporte para todos” como filosofía, porque consideran que es la única salida que algunos estudiantes tienen como forma de salir adelante en la vida. En cuanto a la ideología relacionada con la salud, los profesores consideran que uno de sus propósitos es crear estilos de vida activos. Para alcanzar este objetivo consideran que la vía principal es el deporte.

Morgan y Hansen realizaron una investigación en 2008 donde se plantea que las experiencias anteriores con la EF han sido decisivas en la concepción actual que tienen los profesores de grupo respecto a ella. De igual forma, se señala que estas creencias actuales permean directamente las formas de actuar de los profesores de grupo al momento de impartir clases de EF. El trabajo se centra en profesores de grupo del nivel de primaria en Australia. Tiene la finalidad de explorar y comprender por qué estas personas muestran desconfianza en sí mismos para dar la clase, y por qué denotan mucha falta de interés y disposición hacia la clase de Educación Física. Por este motivo se examinan las experiencias escolares, los sentimientos, las prácticas actuales y la relación entre estos elementos, que tienen profesores de grupo respecto a la Educación Física.

La investigación emplea un diseño metodológico mixto, es decir utiliza técnicas y análisis cuantitativos y cualitativos. Para la primera etapa de recolección de datos se aplicaron cuestionarios a 189 profesores de grupo de 40 escuelas primarias en la región de New South Wales, Australia. En la segunda etapa, mediante un muestreo intencional, se eligió y entrevistó a 31 profesores entre los que mostraron disposición para ser entrevistados. Los datos provenientes de los cuestionarios fueron analizados mediante un análisis de regresión jerárquica. Las entrevistas fueron transcritas y se analizaron desde una perspectiva inductiva. Los resultados presentan que la mayoría de profesores en el estudio vivió experiencias negativas, desagradables y de baja calidad con la Educación Física.

La mayoría recuerda de la Educación Física como algo no agradable, como algo improductivo, y en el mejor de los casos como algo agradable, pero sin enseñanza, ni aprendizajes. En cuanto a su enseñanza actual, los profesores de grupo manifiestan tener poco tiempo para dar clases de EF, puesto que tienen un “currículum saturado”. Señalan que hay profesores que tuvieron experiencias negativas y que en su enseñanza actual de EF se preocupan más por los estudiantes que poseen habilidades físicas menos desarrolladas. Por último, se apunta que muchos de los profesores que tuvieron experiencias negativas con la EF están reproduciendo un ciclo vicioso con las mismas características hacia sus estudiantes.

Otro referente que brindó herramientas para desarrollar del trabajo, fue la investigación que llevaron a cabo por MacCullik et al (2010) con la finalidad de examinar las imágenes sobre el profesorado de Educación Física (ProEF) que están presentes en algunas películas norteamericanas de la década de los noventa. Un total de 18 películas fueron escogidas por medio de una base de datos de películas llamada IMBD por sus siglas en inglés. Los investigadores vieron las películas y tomaron notas al respecto. Después, por medio de un análisis de contenido etnográfico se analizaron las notas, identificando temas y categorías. Posteriormente, las categorías de cada investigador se compararon y a partir de eso se elaboró un sistema de categorías único para interpretar la información y después redactar el informe.

Entre los resultados de la investigación se encontró que en los films no se diferencia entre un entrenador y un profesor de Educación Física. De manera recurrente en las películas presentaban escenas donde se realizan únicamente actividades deportivas cuando se presenta una clase de EF. Por otro parte, en las películas se proyectan imágenes del Profesor de EF como alguien que no enseña; que no posee herramientas pedagógicas y que centra sus clases en contenidos sin importancia. Se le representa como una persona musculosa, atlética y que carece de inteligencia y seriedad. También suele presentársele como alguien que acosa y agrede verbalmente a sus estudiantes. En especial a aquellos cuyas habilidades motrices no están muy desarrolladas. En cuanto a la diferencia de género, las profesoras de EF suelen ser representadas como “marimachas”.

Aquino (2008) realizó en México unas de las investigaciones más relevantes sobre el profesorado de EF. Ese trabajo fue realizado con nueve profesores y profesoras de EF de entre 10 y 20 años de servicio docente en distintas escuelas primarias ubicadas tanto en zonas urbanas, como en zonas rurales. El objeto central de la investigación fue la práctica docente que llevaban a cabo los/as docentes; el cual fue abordado desde un enfoque cualitativo, utilizando como métodos de indagación la etnografía y el estudio de casos. Para el acopio de información las investigadoras utilizaron la encuesta, entrevistas temáticas, observaciones y diálogos informados con directivos de la Secretaría de Educación de Jalisco.

Dentro de los hallazgos de la investigación, resalta el hecho de que por cuestiones estructurales, como lo es la forma en que se encuentran organizados y por sus condiciones laborales, los profesores de Educación Física suelen enfrentar múltiples problemáticas dentro del ámbito educativo; las cuales inciden de forma notoriamente negativa en su práctica docente. A continuación se resume los resultados de algunos estudios realizados sobre representaciones sociales de los docentes, aunque no se relacionan directamente con las representaciones sociales de la educación física, el contenido es relevante para esta investigación.

Braz da Silva (1998) investigó las representaciones sociales de profesores de Física de la enseñanza secundaria sobre la *ciencia física*, identificando

representaciones que incluyen muchos componentes de la visión empirista-inductivista, mayoritaria entre los profesores. Paiva (1999) no consiguió identificar representaciones sociales sobre *religión* circulando entre profesores universitarios después de analizar las entrevistas de 30 docentes de diferentes cursos.

Madeira (2000) realizó un estudio de las representaciones sociales de profesores de escuelas públicas del 1º al 4º año de la Enseñanza Primaria acerca de *su propia profesión*. A través de un análisis cualitativo de las declaraciones de 60 profesores, observó que los puntos comunes de esas declaraciones, que posiblemente forman la representación social, se refieren a la “desvalorización de la escuela en la que trabajan frente a las escuelas particulares”; “connotación de provisionalidad que se atribuye al propio compromiso con la profesión, incluso para los que afirman que les gusta su profesión” e “inadecuación o insuficiencia de la formación para la práctica profesional”, este último punto, según la autora, supone un intento de defenderse debido a la “exposición que impone la situación de entrevista, salvaguardando una imagen positiva de sí”.

Faria (2000) estudió las posibles representaciones sociales sobre *gestión escolar*, así como las semejanzas o diferencias de esas representaciones, a partir de los factores de formación pedagógica y experiencia de gestión. La investigación fue realizada con ciento veintitrés educadores, en la ciudad de Natal, a través de entrevistas exploratorias y cuestionarios. Los resultados demostraron que "la representación social de gestión se polariza alrededor de dos núcleos temáticos: gestión-función x gestión- proceso; esta representación está en proceso de transformación, pues los dos polos integran, en una síntesis, las concepciones tradicional y moderna de gestión; la actitud de los sujetos con relación al objeto 'nuevo modelo de gestión' es positiva; la representación social de gestión se asocia, para todos los sujetos de la investigación, a 'compromiso' y 'participación'".

Aún en esa línea cabe citar los trabajos de Carraro y Andrade (2002) que, mediante el análisis del contenido de las entrevistas, procuró comparar las representaciones sociales sobre el *constructivismo*, los *parámetros curriculares nacionales* (PCN) y las *innovaciones pedagógicas* de 40 profesores de dos escuelas

diferentes de enseñanza primaria de Ribeirão Preto/SP; el trabajo de Madeira (2002), sobre las representaciones sociales de los administradores escolares sobre su *propia función*; Mazzotti y Gonçalves (2003), que investigaron las representaciones sociales de *ética* en profesores de la enseñanza básica y el trabajo de Nascimento-Schulze, Fragnani, Carboni, Schucman y Wachelke (2003) que investigaron la representación que tienen profesores de la enseñanza secundaria de Florianópolis sobre *ciencia y tecnología y alfabetización científica*.

Un estudio, que a pesar de no tratar directamente de RS docentes, merece ser citado por estar relacionado directamente con representaciones sobre conocimientos científicos vehiculados en los medios de comunicación, fue realizado por Christidou, Kouladis y Dimopoulos (2004). En él los autores procuran hacer un análisis de las representaciones sociales *sobre ciencia y tecnología* y el papel de las metáforas en la formación de esas representaciones vehiculadas en periódicos y revistas científicas populares de Grecia (2303 artículos).

Después de categorizar los significados discursivos contenidos en los documentos analizados, sugirieron que las representaciones a respecto de la naturaleza de la ciencia y de la tecnología pueden ser categorizadas alrededor de cuatro metáforas: (1) una construcción; (2) un proceso natural; (3) una actividad que extiende las fronteras del conocimiento; (4) un dipolo entre promesa y miedo. La categoría más frecuentemente utilizada es aquella que representa la ciencia y la tecnología como una actividad que extiende las fronteras del conocimiento. Además de explicitar las representaciones vehiculadas en los documentos, los autores enfatizan la utilidad de las metáforas como unidad de análisis para la comprensión del proceso de formación de representaciones sociales sobre conocimientos científicos.

Los autores de los trabajos sobre RS de profesores citados hasta aquí, a pesar de explicitar el contenido de las representaciones sociales estudiadas, no se preocuparon en caracterizar la estructura de esas representaciones. De los trabajos con esta perspectiva hay que citar el de Pernambuco (2002), que al investigar la representación de *alfabetizadora constructivista* elaborada por profesoras de los cursos iniciales, concluye que la representación social sobre el objeto aún está en

construcción. Según ella, el núcleo central de la representación de 'alfabetizadora constructivista' "a pesar de contiene aún el principio de la concepción subjetivista - respecto a las etapas del desarrollo de los alumnos - ya incluye principios del constructivismo piagetiano - el trabajo con conocimientos previos y el reconocimiento del valor del material concreto y del 'error'".

En el sistema periférico, la autora detectó la "presencia resistente de la idea del profesor como el transmisor del aprendizaje, revelando el poder de la concepción objetivista de enseñanza/aprendizaje." Concluye diciendo que la convivencia de diferentes concepciones de aprendizaje compone tal representación y sugiere que esa representación se encuentra en fase de construcción y, también, que los profesores "se han mostrado sensibles a la fundamentación teórica actualizada que los cursos de preparación y/o de reciclaje les han ofrecido."

En el estudio de Alves-Mazzotti (2003), la autora utiliza técnicas de determinación del núcleo central propuestas por Abric (1998), para analizar la representación social que tienen los profesores sobre *fracaso escolar*, llega a la conclusión de que "los profesores, al relacionar repetición escolar y evasión, reconstituyen su representación de 'fracaso escolar' como un proceso claramente esquematizado, cuyo núcleo central está compuesto por la idea de que "el desinterés y la dificultad de aprendizaje del alumno, junto con la falta de apoyo familiar llevan a la repetición escolar; la cual, a su vez, unida al número creciente de faltas y a la ausencia de perspectivas, lleva a la evasión."

Referentes teóricos

La Teoría de las Representaciones Sociales

Historia de las Representaciones Sociales.

En el inicio de la década de los sesenta, el psicólogo rumano, naturalizado francés, Serge Moscovici, buscaba una manera de analizar cómo personas comunes se apropiaban y expresaban las ideas sobre las teorías psicoanalíticas de Sigmund Freud

(1856-1939) y Carl Jung (1875-1961). Intentaba describir cómo tiene lugar la penetración y consolidación de conocimientos considerados científicos en el *sentido común*, es desde este análisis que nace el problema de la transformación de la ciencia en el curso de su difusión y el nacimiento de un sentido común post-científico que me llevó al concepto de representación social. (Moscovici, 2003, p.206)

Durante sus estudios percibió que individuos de determinados grupos sociales presentaban ciertas regularidades en la interpretación y expresión de ideas asociadas a este tema (psicoanálisis). Para intentar explicar los fenómenos observados, empezó a desarrollar una teoría psicosociológica inspirada en el concepto sociológico de *representaciones colectivas* cuñado por Emile Durkheim. A partir de ahí, surgió la primera versión de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). Tal estudio dio origen a su tesis de doctorado titulada: *La psychoanalyse son image et son public* (1961).

Dos factores pueden ser apuntados como condiciones de impulso del uso de las TRS. En primer lugar, su carácter heurístico, que posibilitaba la investigación de una amplia gama de fenómenos sociales. Otro factor importante para el crecimiento y fortalecimiento de los grupos de investigadores adeptos de la propuesta de Moscovici fue la insatisfacción generalizada con el alcance de las teorías psicosociales comportamentalistas y cognitivistas, que estaban siendo producidas principalmente en centros de investigación norteamericanos.

En aquella época, varios investigadores del ramo de la psicología social, influidos por las ideas del positivismo lógico, concentraban esfuerzos para desarrollar una psicología social experimental basada en el análisis del comportamiento observable. Presumiendo que, entre otros reduccionismos, todo comportamiento social podría ser explicado en términos de los principios de funcionamiento psicológico individual. Lo que Farr (1995) irónicamente denominó “individualización de la psicología social” (s/p).

Tales presupuestos produjeron teorías comportamentalistas orientadas, en primer lugar, para el individuo, que invariablemente está en el modo pasivo. Por ejemplo, la teoría del aprendizaje social (Bandura y Walters, 1963) explica los

procesos por los cuales un individuo adquiere actitudes y comportamientos a través de medios individualistas, frecuentemente en situaciones de imitación. En la teoría del intercambio (Thibault & Kelley, 1959), el énfasis recae en las recompensas, los costes, los resultados y los niveles de comparación de los individuos involucrados en el intercambio.

Esas teorías sugieren que, controlando el ambiente, es posible controlar el individuo. Si podemos comprender el efecto de los eventos comportamentales sobre el comportamiento de las personas, puede ser posible anticipar su influencia, e incluso planificar la influencia y controlar los eventos. Según Israel (1972), las teorías cognitivistas de la época, a pesar de contraponer algunos presupuestos del comportamentalismo dominante, también estaban demasiado orientadas para el individuo, con un pequeño reconocimiento del contexto social en el que éste opera. Aunque la posición cognitivista sugiriese que el individuo es autónomo, el énfasis en el individuo ocasionaba el fracaso en reconocer el papel y la influencia del grupo social y del pensamiento y acción colectivos.

Al elaborar la Teoría de las Representaciones Sociales, Moscovici, a ejemplo de otros investigadores europeos de la época, procuró superar los problemas del reduccionismo y de la individualización comportamentalista, asumiendo la hipótesis de la existencia de una interacción dialéctica entre individuo y sociedad. Tuvo que pasar aproximadamente diez años para que las tesis de Moscovici empezasen a ser conocidas. A partir de la década de 1970, la TRS ganó varios adeptos, que dieron inicio a diversos programas de investigación sobre el tema. Desde entonces, un número cada vez mayor de personas se han dedicado a perfeccionar la teoría.

Eso ha ayudado a corroborar algunas hipótesis y a buscar alternativas de superación de algunos problemas teóricos y metodológicos recurrentes - que serán mencionados a continuación. El propio Moscovici ha defendido que, por tratarse de una teoría nueva, naturalmente necesita de refinamientos y se fortalece, como teoría, en la medida en que se van recogiendo los datos y se van sometiendo a interpretaciones a la luz de sus presupuestos (Moscovici, 1995). Las breves informaciones históricas mencionadas en los párrafos anteriores, en mi opinión, son

importantes para que se pueda comprender el concepto, la dinámica de formación y reproducción de las representaciones sociales y sus implicaciones en el comportamiento humano. Elementos teóricos de los cuales trataremos a continuación.

¿Qué es una representación social?

Lane (1982) se refiere a las RS al enfatizar el imprescindible papel del lenguaje como mediador entre los seres humanos y el mundo, dice que “es justamente eso (el lenguaje) lo que permite la elaboración de representaciones sociales (...), o sea, a través de ellas (RS) describimos, explicamos y creemos en nuestra realidad y lo hacemos de acuerdo con nuestro grupo social” (p.33). Esta autora cita como ejemplo de RS afirmaciones tales como: “la tierra tiene la forma de una naranja; el día y la noche son consecuencia del movimiento de rotación de la tierra; nuestra vida ya viene escrita por el destino o también rico es la persona que sabe ahorrar” (p.33).

Esta noción aparentemente simple sobre representaciones sociales nos ayuda a empezar a comprenderlas. Sin embargo, el concepto implícitamente sugerido por Lane (1982) nos podría llevar a suponer equivocadamente que todo lo que solemos creer y expresar en forma de palabras o pensamientos se trata, en último análisis, de representaciones sociales. A pesar de que, en cierta medida, eso nos parece epistemológicamente razonable, analíticamente sería poco útil en investigaciones psicosociales.

La TRS, aunque todavía no posea un concepto formal de representación social - con condiciones necesarias y suficientes bien definidas que viene a ser una - explícita sus características, funciones, estructura y procesos de producción y diseminación que nos habilitan a diferenciarlas de otros objetos simbólicos correlatos (opiniones, teorías científicas, representaciones colectivas, tradiciones culturales, etc.). Vamos a intentar presentar abreviadamente las peculiaridades de cada uno de esos elementos conceptuales y los perfeccionamientos que la teoría está sufriendo desde su inauguración.

Al proponer la existencia de representaciones sociales, Moscovici (1961-1978) consideró que se formaban a partir del conocimiento de los *universos*

reificados, pasando por una “transformación” y fijándose en los *universos consensuales*. A partir de entonces, se configuraban como “sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particulares... de 'teorías', de 'ciencias' *sui generis*, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla” (Moscovici, 1961/1978). El término, *universos reificados* denomina conocimientos originarios de grupos de intelectuales y científicos (medio académico y científico) y *universos consensuales* denominan los conocimientos producidos asistemáticamente por la población en general. Tal producción de conocimiento, comúnmente denominado de sentido común, aparentemente no obedece a las leyes de la lógica formal, mucho menos a los métodos previamente definidos para consolidarse como verdad para los individuos de determinados grupos sociales.

Es posible notar que, al principio, Moscovici centraba su atención tanto en el proceso de la formación/cambio, como en el producto representacional resultante del intento de apropiación de conocimientos científicos por el sentido común. Sin embargo, para Lane (1982, p.30), así como para otros investigadores que desarrollaron investigaciones sobre temas diferentes de los conocimientos estrictamente científicos (Rangel, 1999) (Rozemberg, 1994) (Pimentelo, 2002) (Spink, 1993) (Paiva, 1999) las R.S. pueden estar basadas en hechos científicos, pero también en creencias y sugerencias publicitarias. Todas, por supuesto, dependientes de los grupos sociales con las que conviven las personas. Complementa diciendo también según Lane (1982) que la representación implica “la acción, la experiencia con un objeto o situación y los significados atribuidos a ella por las personas con las que nos relacionamos, o sea, la RS es el sentido personal que les atribuimos a los significados elaborados socialmente” (p.34).

Moscovici (2003, p.46) reconoce la amplitud de temas que pueden ser objetos de representaciones sociales. Según él, representaciones sociales deben ser vistas como una manera de comprender y comunicar lo que nosotros ya sabemos (o suponemos saber). Ocupan una posición curiosa, en algún punto entre conceptos, que tiene como objetivo abstraer el sentido del mundo e introducir en él orden, y percepciones, que reproduzcan el mundo de una forma significativa.

Esa relativa amplitud hace que la TRS presente por lo menos dos grandes ventajas para las investigaciones en el campo de las ciencias sociales y de la psicología según Oliveira y Werba (1998):

a) La teoría de las RS busca la comprensión de los fenómenos psicosociales tratando del conocimiento construido y compartido entre personas, saberes específicos sobre la realidad social, que surgen en la vida cotidiana en el transcurso de las comunicaciones interpersonales; b) coloca los saberes del sentido común en una categoría científica, valorando este conocimiento popular, haciendo posible y relevante su investigación (p.114).

Por otro lado, eso ha colaborado para mantener la divergencia sobre el concepto de RS. De cualquier forma, eso no ha impedido el desarrollo de nuevos componentes e instrumentos conceptuales, métodos de recogida y análisis de datos y aplicaciones de la TRS. De cualquier modo, a pesar de la falta de consenso, algunos investigadores que poseen un número significativo de publicaciones sobre el tema (Farr, 1988) (Sá, 1996) (Ibanez, 1988) han mencionado la definición de RS elaborado por Denise Jodelet como una de las más adecuadas para abordar la cuestión.

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funciones, socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social Según Jodelet (1984):

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado para la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. De tal modo que las RS presentan características específicas en cuanto a los niveles de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. (p. 359)

Las terminologías “forma de conocimiento” y “modalidades de pensamiento” revelan la doble naturaleza de las RS. Esto hizo que la propia Jodelet les sugiriese a los investigadores abordar las RS como según Jodelet (1984) “el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real” (p.359). Como producto simbólico, las RS se presentan bajo la forma de creencias y opiniones compartidas, explícita o implícitamente, por la mayoría de los miembros de determinados grupos

sociales. Sin embargo, las RS no son sólo eso. Cuando, más adelante, abordemos la estructura de las RS veremos que forman una especie de “teoría” del sentido común, articulando varios componentes psicosociales con una lógica peculiar. A propósito, esa característica estructural ha sido utilizada como criterio para diferenciarlas de creencias, opiniones y otros productos simbólicos que, así como la propias RS, siguen siendo objeto de análisis de psicólogos, sociólogos y filósofos.

Como procesos cognitivos sociales, las RS engloban una serie de modelos de inferencia, entre los cuales las deducciones, inducciones, analogías, modelización, clasificaciones, y elaboración y evaluación de hipótesis que componen lo que podemos llamar lógica natural o cotidiana. Tales procesos, a su vez, están dialécticamente vinculados al sistema de interpretación vigente en el grupo, o sea, el producto de la RS. Además, como fenómenos cognitivos, conllevan la pertenencia social de los individuos con las implicaciones afectivas y normativas, con la interiorización de experiencias, prácticas, modelos de conductas y pensamiento, socialmente inculcados o transmitidos por la comunicación social, que a ella está relacionada (Jodelet, 1989/2001, p.22).

Proceso de formación de las Representaciones Sociales.

Según Moscovici (2003), personas y grupos crean representaciones en el transcurso de la comunicación y de la cooperación. Una vez creadas, adquieren una vida propia, circulan, se encuentran, se atraen y se repelen y dan oportunidad al nacimiento de nuevas representaciones, y las viejas representaciones se mueren. La RS formada constituye una realidad social *sui generis*. Cuanto más se olvida su origen y se ignora su naturaleza convencional, más se fosiliza.

Así sucedió con las RS del Psicoanálisis que, para una parcela de ciudadanos franceses de la década de 1950, se trataba de una práctica terapéutica para tratar de los complejos del inconsciente humano (Moscovici, 1961/1978). También con la RS de la locura (enfermedad mental) presentada (por miembros de una comunidad rural francesa) como un estado de alteración del cerebro y de los nervios que producen

letargo, irracionalidad y descontrol comportamental, que puede tener origen hereditario o ser ocasionada por un accidente físico o emocional, cuyos portadores, por ser peligrosos e inútiles, deben ser aislados de la convivencia social (Jodelet, 1984). Otro ejemplo bastante ilustrativo se refiere a RS del SIDA de una muestra de jóvenes sudafricanos y británicos, cuya mayoría, consideraba la enfermedad como una plaga que tuvo origen en prácticas aberrantes de grupos socialmente marginados, tales como homosexuales, prostitutas y nativos africanos (Joffe, 1995).

Es importante destacar que todas esas RS fueron estudiadas en grupos y contextos sociales específicos, y obviamente no pueden ser generalizadas para grandes grupos sociales, a pesar de percibir fácilmente que esas representaciones están presentes en los discursos de personas con las que convivimos y, en algunos casos, en nosotros mismos.

Moscovici (1961/1978) caracterizó las RS diciendo que las mismas poseían dos aspectos: uno figurativo y otro simbólico. El aspecto figurativo representado por las imágenes, iconos y/o figuras “tangibles”, que nos vienen a la mente en el momento en el que se nos pide que describamos el objeto de la representación. Justamente esa concreción auxiliaría a la recuperación y manutención de ese objeto en nuestro pensamiento. El aspecto simbólico se refiere al pensamiento conceptual, el sentido, el significado dado al objeto de la representación. Para Moscovici, estos dos aspectos eran distintos, pero indisociables el verso y el reverso de una hoja de papel y se influyen mutuamente. Con base en esta configuración de dos aspectos delineó una primera descripción de los procesos de formación de las representaciones sociales, Según Sá (1993) “La función de duplicar un sentido por una figura, dar materialidad a un objeto abstracto, 'naturalizarlo', fue llamada 'objetivar'; la función de duplicar una figura por un sentido, darle un contexto inteligible al objeto, interpretarlo, fue llamada 'anclar'” (p.34).

Sá (1993, p.35) comenta que para entender el proceso de formación de las RS, en primer lugar, tenemos que considerar la formulación de Moscovici en cuanto a la utilidad inmediata de las Representaciones Sociales. Aun antes de formular las próximas consideraciones, Moscovici ya había descrito en trabajos anteriores los

procesos de objetivación y anclaje. Sin embargo, consideró importante que, para comprender mejor tales procesos, en primer lugar, deberíamos centrar nuestra atención en el principio básico al cual sirven.

Tal principio fue concebido a partir de la indagación: pero al final de cuentas, ¿por qué creamos representaciones sociales? La respuesta de Moscovici, un tanto intuitiva, fue que “las RS poseen la función de hacer familiar lo que no es familiar” (Moscovici, 1961/1978, 1984 – 1994 - 2003), y esa dinámica de familiarización, característica de las formas habituales de pensamiento del sentido común, lleva los individuos a recurrir a conocimientos previos, tradiciones, valores pre-adquiridos remodelando la “novedad” en un proceso donde “prevalece la memoria sobre la deducción, el pasado sobre el presente, la respuesta sobre el estímulo, las imágenes sobre la 'realidad'.” (Moscovici, 1961/1978). Además de la función de integración cognitiva de la novedad (no familiar → familiar), las RS sirven para de acuerdo a Jodelet (1984) “interpretar la realidad y orientar las conductas y las relaciones sociales” (p.371).

A partir de esas consideraciones, se puede concluir que la *objetivación* y el *anclaje*, considerados como los dos principales procesos de formación y reformulación de una representación social, dialécticamente relacionados entre sí, son procesos típicos del pensamiento del sentido común y surgen, entre otras razones, principalmente debido a la necesidad de familiarización de los objetos de interés de determinados grupos sociales. Tales procesos tiene el objetivo de describir tomando en cuenta a Jodelet (1984) cómo “lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social” (p.365). Tales procesos demuestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio. Veamos algunas características más detalladas de esos procesos:

La objetivación consiste en una operación imaginante y estructurante por la que se da una 'forma' - o figura - específica al conocimiento acerca del objeto, haciendo concreto, casi tangible, el concepto abstracto, en otras palabras: materializando conceptos (Jodelet, 1984). Los factores sociales formarán el aspecto figurativo de la

representación. Sin embargo Objetivar es según Moscovici (1984) “es descubrir la calidad icónica de una idea o ser imprecisos, reproducir un concepto en una imagen. (p.38).

Un buen ejemplo de objetivación en el campo educacional es dado por Oliveira (2002), al estudiar las representaciones sobre 'didáctica' en estudiantes del curso de Pedagogía de la UERJ. En este estudio, la autora observó que declaraciones tales como: “un buen profesor tiene que tener didáctica”, “hay mucho profesor sin ninguna didáctica” aparecen como una frecuencia muy grande en los discursos de esos estudiantes. Según la autora, esas declaraciones según Oliveira (2002) ciertamente “apuntan la didáctica como una especie de objeto, lo que el profesor tiene que tener” (s/p).

En un intento de refinamiento teórico, Jodelet (1984) sugiere un modelo para describir la objetivación de un objeto complejo como una teoría (en ese caso, la psicoanalítica, objeto de investigación de Moscovici) que básicamente estaría dividida en tres fases: a) Selección y descontextualización de los elementos de la teoría: en esta fase cada grupo seleccionaría los elementos más importantes de la teoría, en función de criterios culturales y normativos típicos de esos grupos, para proyectarlos en hechos de su propio universo grupal. En el caso del psicoanálisis, los principales elementos teóricos seleccionados fueron los complejos, el inconsciente y las represiones.

Por otro lado, b) Formación de un “núcleo figurativo”: en esta fase se formará “una estructura de imagen que reproducirá de manera visible una estructura conceptual” (Jodelet, 1984). De esta forma, los conceptos teóricos seleccionados en la fase anterior se constituirán en un conjunto gráfico, coherente que permite comprender, o se posicionar sobre los mismos de forma individual o integrados por sus relaciones. Es así como muchos sujetos de la muestra de Moscovici (1961/1978) reconocen los “complejos” de un individuo como atributos de su persona, sin que ese conocimiento esté obligatoriamente asociado al Psicoanálisis. Y finalmente c) Naturalización: los objetos pasan a ser vistos como dotados de vida propia “el inconsciente es inquieto, “los complejos son agresivos. Las figuras, elementos del

pensamiento, se convierten en elementos de la realidad e integran conceptos oriundos de la ciencia a la realidad del sentido común.

Jodelet (1984) complementa sus consideraciones tejiendo comentarios acerca de las cuatro implicaciones que el prolongamiento de ese modelo procesal sugiere en la lógica del pensamiento social, posibilitando generalizar algunos aspectos típicos del pensamiento del sentido común. En primer lugar, el modelo trifásico de objetivación revela la tendencia del pensamiento social a “proceder por medio de construcción 'estilizada', gráfica y significante”, o sea, las personas se dirigen a otras utilizando signos del idioma para 'mostrar' sus representaciones en una esquematización compuesta por imágenes. Tales esquemas e imágenes son construidos en función de los objetivos perseguidos en la comunicación.

En segundo lugar, el proceso de objetivación en los moldes propuestos por Jodelet (1984) da margen para generalizar que la construcción selectiva de las representaciones sociales está subordinada a valores sociales presentes en los grupos. Con eso, podemos decir que las RS son conocimientos elaborados para servir a las necesidades, valores e intereses de grupos específicos; de ahí que estas representaciones estén subordinadas a fuertes influencias de las ideologías presentes en el seno de esos grupos. Eso también nos ayuda a explicar la formación de determinadas representaciones sociales en determinados grupos y en otros no, aun cuando convivan en un mismo ambiente social, por ejemplo: académicos de diferentes áreas; patronos y empleados; profesores y alumnos; miembros del cuerpo técnico y cuerpo docente en una escuela, etc.

Otra implicación apunta para la existencia de “organizadores socioculturales”, modelos de grupalidad, bajo los cuales se estructuran los grupos. Según Jodelet (1984) tales modelos grupales se inspiran en modelos universales de grupalidad que suponen formas idealizadas, arquetípicas, de funcionamiento grupal. La referida autora cita como ejemplos, el grupo de los doce apóstoles (cristianismo), la alianza de Dios con el pueblo hebraico y el grupo de los caballeros de la tabla redonda. Tales organizadores podrían ser detectados durante las experiencias conflictivas íntimas que tienen lugar en la ocasión de la formación del núcleo figurativo de un RS. En

esta ocasión según Jodelet (1984) “ciertos elementos culturales presentes en el universo mental de los individuos y de los grupos pueden ser movilizados en la actividad de estructuración y destacarse a título de referenciales ideológicos o modelos culturales” (p.365).

Por último, Jodelet juzga innecesario demostrar la generalidad del proceso de naturalización y su importancia para contextos sociales reales. No faltan ejemplos en la historia de la humanidad en los cuales la imagen y la palabra son utilizadas para “naturalizar” objetos sociales. Esta autora comenta que producir la 'biologización' de lo social, para transformar diferencias sociales en diferencias de ser, puede haber sido uno de los factores que facilitaron la diseminación de teorías sociales con prejuicios, producidas a lo largo de la historia, que nos dejaron tristes lecciones, principalmente cuando trataban de relaciones étnicas, inter-raciales o inter-grupales o de juicios sociales.

En un libro más reciente, Moscovici (2003, p.71) comenta que la materialización de una abstracción es una de las características más misteriosas del pensamiento y del habla. Autoridades políticas e intelectuales, de toda especie, la explotan con la finalidad de subyugar las masas. El proceso de anclaje de una RS consiste según Jodelete (1984) en la “integración cognitiva del objeto representado - sean ideas, acontecimientos, personas, relaciones, etc. - a un sistema de pensamiento social preexistente” (p.369). En ese momento, en un sentido contrario al de la objetivación, el objeto va a influir en lo social adquiriendo significados que influirán en las conductas y valores sociales.

La representación de SIDA mostrada en los estudios de Joffe (1995), por ejemplo, estaría anclada en ideas sobre epidemias incurables que, por intereses políticos o religiosos, han sido históricamente relacionadas a grupos extraños cuya sexualidad es aberrante y cuyos rituales son misteriosos. En los estudios sobre las representaciones sobre didáctica, desarrollados por Oliveira (2002), podemos constatar que la aparente materialización del concepto de didáctica ya está bastante enraizada en el pensamiento de los estudiantes investigados. Podríamos deducir que esos estudiantes ya objetivaron y anclaron esta visión distorsionada sobre didáctica.

Sin embargo, en ese caso, probablemente ellos se apropiaron de una representación social formada ya hace algún tiempo, y que se encuentra bastante diseminada en grupos de profesores, estudiantes, padres y otros profesionales involucrados en la educación. De ahí que se repitan frases como “este profesor no tiene didáctica” sin pensar mucho sobre lo que están hablando, pues eso, de cierta forma, les facilita a justificar que el perfil de un determinado profesor no coincide con sus expectativas de aprendizaje.

El proceso de anclaje puede ilustrar cómo la intervención de lo social (medio) se traduce en significado y utilidad de las RS y de los objetos a los que se refieren las mismas. Otro aspecto ilustrado por el anclaje se refiere de acuerdo a Jodelet (1984) a la “integración cognitiva del objeto representado dentro de un sistema de pensamiento pre-existente y a las transformaciones de ese sistema” (p.369). Debemos acentuar que no se trata de la estructuración de conocimientos (objetivación) y sí de su inserción dentro de un pensamiento constituido. Detallando un poco más el proceso de anclaje, Jodelet (1984) sugiere tres modalidades distintas, identificadas en diversos trabajos de investigación sobre representaciones sociales, transcritas a continuación:

El anclaje como identidad de significados grupales: la jerarquía de valores que se impone a la sociedad acaba creando una “red de significados” alrededor de los objetos de interés social (conocimientos, tradiciones, hechos, etc.). Cada conjunto de significados atribuidos depende del grupo social en el que está diseminado. Cada grupo posee un sistema de valores diferenciado que influye directamente sobre las relaciones establecidas entre los diferentes elementos de una RS; eso explica la diversificación de significados de objetos cuando comparamos individuos pertenecientes a diferentes grupos sociales. En este sentido, se puede decir que el grupo expresa sus contornos y su identidad a través del sentido que confiere a sus RS.

El anclaje como instrumentalización del saber: las RS no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituir tales relaciones. Después de la objetivación, la estructura icónica de las RS se convierte en guía de lectura y a través de una “generalización funcional” en teoría de referencia

para comprender la realidad. A partir de ahí, ese sistema de interpretación pasa a tener una función de mediación entre el individuo y su medio, así como entre los miembros de un mismo grupo. Enseguida ese sistema será adaptado como código, en lenguaje común, y servirá para clasificar los individuos y los acontecimientos, creando categorías, a través de las cuales evaluará y clasificará otros individuos u otros grupos.

El anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento: RS no surgen de la nada. Siempre surgen de “algo que ya se había pensado” latente o manifiesto. Eso, muchas veces, ocasiona cierta resistencia que dificulta la asimilación de nuevos conocimientos. El contacto entre la novedad y el sistema de representación genera una “lucha” entre dos polos opuestos (facilitación y resistencia), Moscovici (1961) se refiere a ese fenómeno con la hipótesis de la “polifasia cognitiva”: por un lado la incorporación de la novedad puede ser 'facilitada', estimulada por el carácter creador y autónomo de la representación social, eso conduce a 'conversiones' de experiencias, de percepciones que darán origen a una “nueva visión” modificada. Este cambio cultural puede incidir sobre los modelos de pensamiento y de conducta que modifican de manera profunda las experiencias por mediación de las RS. Por otro lado, tal incorporación podrá ser dificultada, distorsionando aún más el contenido original del objeto, prevaleciendo las antiguas referencias de pensamiento sobre la novedad que será asimilada.

Los procesos de objetivación y anclaje propuestos son hipótesis sobre cómo está formada una representación social en el curso de comunicaciones interpersonales de la vida cotidiana. Sin embargo, poco nos dicen sobre la organización de los elementos psicosociales resultantes. La llamada Teoría del Núcleo Central propone conjeturas sobre ese aspecto.

La hipótesis de la Estructura de las Representaciones Sociales: Núcleo Central y Elementos Periféricos.

La hipótesis estructural de las representaciones sociales fue presentada inicialmente por Abric (1976) que propuso que una representación social se organiza

alrededor de un núcleo central, componente fundamental que determina el significado y la organización de la representación. Al investigar el comportamiento de personas en una tarea experimental que implicaba la elección de actitudes cooperativas o competitivas (una versión del llamado Dilema del Prisionero), Abric (1976) procuró identificar el significado de dos situaciones distintas para los sujetos involucrados en el experimento. Con eso, demostró que había más cooperación cuando los sujetos eran informados de que sus adversarios eran otras personas, que cuando eran inducidos a pensar que estaban jugando contra una máquina. O sea, el cambio que tuvo lugar en la representación inducida de la naturaleza del oponente, sea en un sentido o en otro, producía modificaciones significativas en el comportamiento de los sujetos.

Después del análisis de los resultados obtenidos, por medio de cuestionarios y entrevistas, se verificó que, a pesar de que la estrategia adoptada, del supuesto oponente, en las dos situaciones (persona o máquina), fue la misma (repetir exactamente la jugada anterior del sujeto investigado), los sujetos interpretaban como “reactivo” el comportamiento cuando se les informaba que jugarían contra un oponente humano y “no-reactivo” cuando pensaban que estaban jugando contra una máquina. Además de concluir que, en este caso, la representación determina el significado del comportamiento, sus elementos cognitivos y afectivos se encontraban estructurados alrededor de la noción de “reactividad”: el núcleo central de la representación social sobre la situación de interacción inducida en el experimento.

Desde entonces, las implicaciones, desdoblamientos y problemas de la teoría del núcleo central se están investigando intensamente (por ejemplo, Abric, 1984, 1987; Flament, 1981; Flament & Moliner, 1989; Moliner, 1989, Vergés, 1992), pasando a ser bastante utilizada en investigaciones sobre representaciones sociales. Básicamente el llamado enfoque estructural de las RS sugiere Abric (1993) que “las representaciones sociales están constituidas por un sistema central y un sistema periférico, que traducen entidades complementarias, teniendo funciones específicas y bien diferenciadas” (s/p).

Resumidamente podemos decir que el sistema central (o núcleo central) presenta las siguientes características: es determinado por la historia del grupo, por sus referencias ideológicas y normativas. Así, es marcado extremadamente por la memoria colectiva. Constituye la base común colectivamente compartida de las representaciones sociales. Su estabilidad, su coherencia y su resistencia a los cambios le permiten asegurar la continuidad y la permanencia de la representación. Es poco sensible al contexto inmediato.

Debido a su resistencia al cambio, asegura la coherencia interna de la representación, lo que garantiza la identidad, la estabilidad y la perennidad del grupo. Esas características le permiten asumir básicamente dos funciones. Una función generadora: creación o transformación del significado de los elementos constitutivos de la representación; y una función organizadora: unificación y estabilización de la representación; de acuerdo a Abric (1984) “el núcleo central determina la naturaleza de las relaciones que unen entre sí los elementos de la representación” (s/p).

En contrapartida, los elementos periféricos son gobernados por el núcleo central que determina en gran parte sus funciones. Incluyen informaciones separadas, juicios, estereotipos, creencias, etc. Estos elementos pueden estar más o menos próximos del núcleo central en una cierta jerarquía funcional: cuanto más próximo del núcleo central, más concreto el significado de la representación. Comparativamente, un elemento apartado del núcleo central tomará un aspecto ilustrativo, justificativo o explicativo (Abric, 1984).

Según Flament (1989), el sistema periférico posee básicamente tres funciones: indicadores de comportamientos, agentes de modulación personal y protectores del núcleo central. Como indicadores de comportamiento, muestran lo que es mejor hacer o decir en una determinada situación, de acuerdo con el significado que esa situación tiene para el sujeto. De esa forma, guían las acciones de manera instantánea sin apelar para los significados centrales. La modulación personalizada tiene lugar debido a la flexibilidad de los elementos periféricos, que se refleja en las aparentes diferencias, relacionadas a la apropiación individual o a contextos específicos.

A través de elementos periféricos, las representaciones pueden anclarse en la realidad del momento y los individuos pueden presentar comportamientos relativamente diferentes, siempre que, evidentemente, esas diferencias sean compatibles con el núcleo central. Finalmente son los elementos periféricos los que protegen el núcleo central, su tercera función; en este sentido algunos de estos elementos pueden ser transformados sin que haya una disminución del significado central. El sistema periférico permite la integración de diferencias individuales relacionadas a la historia de los temas.

Pero, en una perspectiva estructuralista, dos representaciones que difieren en sus núcleos centrales no son las mismas. En otras palabras, dos grupos pueden tener la misma representación de un objeto, con el mismo núcleo central, pero tener los modelos periféricos diferentes - o desigualmente activados (Abric, 1993) - por razones circunstanciales, principalmente de las prácticas individuales. En suma, las representaciones sociales son consensuales por sus núcleos centrales, pero pueden absorber fuertes diferencias interindividuales en sus sistemas periféricos. Es la articulación de este sistema doble lo que permite que las representaciones sociales asuman su función esencial: la adaptación socio-cognitiva. Una representación social cambia cuando su núcleo central sufre transformaciones.

Condiciones de emergencia de las representaciones sociales.

Teniendo en manos una teorización inicial del proceso de formación de representaciones sociales cabe destacar las siguientes cuestiones: ¿para todo objeto existe una representación social? ¿Cuáles son los factores y/o condiciones que posibilitan que un determinado objeto sea objetivado y anclado en el pensamiento colectivo de determinados grupos?, por tano.

Preocupado con definir indicadores para evaluar la posibilidad de emergencia o no de una RS, Moliner (1996) sugiere que solamente los tres factores apuntados por Moscovici (1961/1978), que son: dispersión de la información (acceso de los componentes del grupo a las informaciones sobre el objeto), enfoque en un objeto de representación (interés particular sobre algunos aspectos y relativo sobre otros) y la

presión a la inferencia (necesidad de construir un posicionamiento sobre el objeto) “a pesar de ser necesarias, son insuficientes para explicar la emergencia de una RS en una determinada situación” (Moliner, 1996). Para superar esa limitación, Moliner (1996) sugirió cinco condiciones iniciales que, a su vez, determinan cinco cuestiones previas a todo estudio realizado en el ámbito de las RS, que se refieren:

A las nociones de objeto: los objetos que pueden emerger como RS deben caracterizarse por ser polimorfos (aparecer en diferentes formas en la sociedad) y poseer un valor motivacional para el grupo en cuestión (*enjeux*).

A las nociones de grupo: los individuos forman grupos por razones utilitarias, actuando interdependientemente para la realización de sus objetivos y cooperando con el fin de alcanzarlos, pudiendo asumir dos configuraciones diferentes: configuración estructural (donde la existencia y la organización del grupo están íntimamente relacionadas al objeto de representación) o una configuración coyuntural (grupos preexistentes confrontados con un objeto nuevo y problemático).

Al valor de enjeux: la necesidad de afirmación de identidad grupal (en el caso de grupos con configuración estructural) y la confrontación con valores preexistentes oriundos de la cohesión del grupo (en el caso de grupos con configuración coyuntural), pueden ser factores determinantes para 'motivar el proceso representacional' (*enjeux*). Ese valor motivacional tiene un carácter determinante en el momento de focalización de un objeto y consecuente elaboración de su RS.

A la dinámica social: el objeto representado debe presentar un valor útil en el momento de la interacción intergrupala, o sea, en la dinámica social. Las RS deben permitir una mayor penetración de esos grupos en la red de relaciones sociales, modificando, de cierta forma, las conductas, comportamientos y opiniones de los integrantes de un determinado grupo y servirá como soporte para establecer relación con otros grupos sociales

La ausencia de ortodoxia: para que pueda emerger el proceso representacional, además de todas las condiciones citadas, no podrá haber un sistema ortodoxo

suficientemente capaz de regular las actividades de sus integrantes. En esos grupos ortodoxos es “más fácil la elaboración ideológica o científica” (Moliner, *op. cit.*).

Representaciones sociales versus otros constructos psicológicos de origen social.

Además de la ya discutida proximidad con el concepto de representaciones colectivas de Durkheim, las RS pueden ser confundidas con otros conceptos discutidos en diversas teorías psicológicas, sociológicas y antropológicas, tales como mitos, ciencia, ideología, actitudes, estereotipos, etc. Para efecto de reflexión, vamos a intentar exponer resumidamente algunas semejanzas y diferencias existentes entre las RS y esos conceptos.

Las semejanzas entre RS, ciencia y mito parecen residir en el hecho de que todas esas modalidades de conocimiento poseen un valor agregado de influencia cultural que orienta las conductas y comportamientos de los integrantes de los grupos en que están diseminados. Los mitos difieren de las RS principalmente por ser resistentes a las transformaciones y persistir en una cultura por un largo espacio de tiempo.

Ibanez (1988) apunta que “las diferencias entre conocimiento de sentido común (en este caso las RS) y conocimiento científico son demasiado obvias para que sea útil insistir en ellas” (s/p). Tales diferencias se refieren al modo de producción, lógica interna y forma discursiva de cada uno de esos productos socioculturales. Sin embargo, como defenderemos en el último capítulo de esa tesis, bajo los puntos de vista funcional y estructural, es posible encontrar varias características comunes.

Al comparar RS con ideología, nos encontramos con un problema un poco más complejo. Ibanez (1988) apunta varios puntos de coincidencia entre los fenómenos ideológicos y las RS. En primer lugar, ambas contribuyen decisivamente “para orientar la interpretación o construcción de la realidad social y dirigir las conductas”. También cumplen la “función de integración de las innovaciones a través de mecanismos muy parecidos a los mecanismos de objetivación y anclaje.” Estas semejanzas llevaron algunos investigadores a cuestionar la utilización del término representaciones sociales, afirmando que se trataba de una nueva nomenclatura para

fenómenos y conceptos ya conocidos y estudiados en las ciencias sociales, tales como el concepto de ideología.

Sin embargo, si consideramos que las ideologías necesariamente son utilizadas para legitimar ciertas prácticas y relaciones sociales de dominación, como defiende Thompson (1995), diciendo: “ideología es el uso de formas simbólicas para crear o mantener relaciones de dominación” (s/p), podremos trazar una línea diferenciadora. Las representaciones sociales, a pesar de tener un valor utilitario que de cierta forma orienta las conductas, no sirven necesariamente para que determinados individuos o clases controlen otros integrantes del grupo, mucho menos para mantener un *estatus quo* social pre-establecido ideológicamente. Otro aspecto diferenciador es que las RS siempre se refieren a objetos particulares y pueden ser dirigidas a agentes sociales específicos. Según Ibanez (1988), no hay RS genéricas. Por otro lado, las ideologías poseen un carácter de generalidad relacionado a un código interpretativo o a un dispositivo generador de juicios. El propio Ibanez (1988) utiliza un ejemplo para ilustrar tales diferencias:

El marxismo puede ser considerado como una ideología. Sobre todo cuando es asumido por las instancias oficiales del poder social. Pero también podemos detectar varias representaciones sociales del marxismo que circulan en nuestra sociedad, caracterizando alguna de ellas por el hecho del que niegan precisamente que el marxismo puede ser conceptualizado como una ideología. Es obvio que esas representaciones están parcialmente determinadas por elementos ideológicos (p. 266).

Las RS surgen durante las interacciones entre el objeto e individuos que los representarán y también de las interacciones que esos individuos mantienen entre sí y, normalmente, sufren influencias ideológicas del sistema en el que están insertos. Así, la ideología es apenas uno de los elementos de causalidad que intervienen en el génesis de las RS. Ibanez (1988) utiliza una metáfora para concluir sus consideraciones acerca de la relación ideología x representación social, diciendo que “las representaciones sociales serían como los textos, siempre concretos y particularizados, mientras que la ideología sería como el código que permite producirlos” (s/p).

Con relación a los demás conceptos, que poseen una cierta proximidad con el concepto de RS, Moscovici (2003) aclara que, desde la perspectiva de la TRS, las actitudes, estereotipos, opiniones y creencias son dimensiones de las representaciones sociales, o sea, mantienen una relación de interdependencia con ellas. Para tomar actitudes, estereotipar, emitir opiniones, creer, en general, nos basamos en representaciones sociales pre-formadas.

Métodos de investigación de las representaciones sociales.

Se han desarrollado investigaciones sobre RS con el uso de diferentes técnicas de recogida y análisis de datos. Es posible encontrar desde estudios etnográficos hasta experimentos psicológicos de laboratorio. Esa diversidad metodológica puede ser atribuida a por lo menos tres factores interdependientes: la tentativa de desarrollo de la teoría, la naturaleza dual (producto y proceso) de las RS y su estrecha vinculación con las prácticas sociales. Esos factores, aliados a las peculiaridades académicas de cada grupo de investigación, implicaron la búsqueda de métodos que fuesen capaces de ir más allá de la simple recogida y análisis de contenido discursivo. El propio trabajo de Moscovici sobre la representación social del Psicoanálisis (1961/1978) ya se sirvió de múltiples técnicas de recogida y análisis de datos. Su trabajo inicial puede ser considerado un prototipo de análisis hermenéutico de discursos y prácticas sociales de una comunidad en un determinado momento histórico.

El procedimiento clásico para acceder el contenido de las RS ha sido la recopilación de materiales discursivos, cuya producción puede ser espontánea (conversaciones y declaraciones) o inducida (cuestionarios, entrevistas, grupos focales, etc.). También se han usado producciones discursivas cristalizadas en obras literarias, revistas, libros, grabaciones de radio, programas de televisión. En general, los trabajos que utilizan mayoritariamente datos de fuentes espontáneas hacen una interpretación del tipo hermenéutica para producir los análisis e inferencias cualitativas, procurando explicitar las regularidades y relaciones entre los discursos,

los comportamientos y el contexto histórico que puedan servir de evidencia de la existencia, funcionamiento y origen de las representaciones sociales en cuestión.

Además del propio trabajo de Moscovici (1961/1978) ya mencionado, las investigaciones sobre las representaciones de los medios de comunicación de los grupos mayoritarios y minoritarios de Atuel, Seyranian y Crano (2007) o de las RS de la locura en los medios de comunicación del Reino Unido (Jovchelovitch, 1995) pueden ser un ejemplo bastante ilustrativo de esa línea metodológica. También se han desarrollado investigaciones en que se utilizan tests de evocación y/o inventarios de actitudes y opiniones, cuyos datos son sometidos a análisis estadísticos o programas de ordenador producidos para obtener diagramas y esquemas gráficos que expliciten cuantitativamente la frecuencia, las conexiones entre términos evocados y posibles variaciones intencionalmente producidas en las RS.

Los resultados de ese tratamiento son analizados juntamente con los datos contextuales con el fin de producir indicadores que permitan reconstruir el contenido de la representación social, averiguando, incluso, si todos los elementos presentan el grado suficiente de estructuración como para ser considerados una RS y no como un mero conglomerado de creencias e imágenes. En general, eso se realiza en estudios con muestras relativamente grandes, principalmente en estudios comparativos entre diferentes países, regiones o comunidades.

Se han utilizado diferentes técnicas en ese tipo de estudio, entre las cuales podemos destacar la técnica de análisis de semejanzas propuesta por Flament (1981), el análisis de correspondencia (Lorenzi-Cioldi, 1983) y técnica de los esquemas cognitivos de base (Rouquette, 1994 citado por Sá, 1996). Los estudios de Sá, Souto y Muller (1993) sobre representación del conocimiento científico, de Doise, Spini y Clémence (1999) sobre las RS de derechos humanos en diferentes países, son buenos ejemplos de la aplicación de ese tipo de metodología de investigación.

Por otro lado, algunos investigadores defienden que, para investigar las RS como un proceso social, es más conveniente estudiarlas dentro de un contexto experimental. Básicamente el método consiste en inducir diferentes representaciones sociales en la situación experimental planificada y analizar la forma en que estas representaciones

inciden sobre el proceso psicosocial que se pretende estudiar. Las RS son estudiadas como variables independientes. Aunque se utilice el rigor de técnicas de control y análisis típicas de experimentos psicológicos clásicos, los investigadores de esa línea defienden que investigar representaciones sociales en laboratorio implica, según Abric (1989):

Un abordaje nuevo en la metodología experimental: enfoca los factores cognitivos y simbólicos. Considerar las representaciones es mucho más que introducir una variable suplementaria. Se trata de un enfoque de los fenómenos que no se interesa exclusivamente por los factores y por los comportamientos directamente perceptibles, sino que pone el énfasis en su dimensión simbólica, que se centra en la noción de significación (p.188 - p.66)

Lejos de querer separar los sujetos experimentales de cualquier determinación exterior a la situación experimental, el procedimiento empleado, al contrario, trabaja sobre las normas, comportamientos y representaciones que los sujetos traen consigo para la situación experimental. En eso, difiere notablemente de los estudios psicológicos que tienen el objetivo de producir situaciones de interacciones llamadas mínimas, que no tienen en cuenta las relaciones sociales vividas por los sujetos.

El objetivo de los estudios experimentales inicialmente centró los esfuerzos en el sentido de verificar la validez de la siguiente hipótesis general: los comportamientos de los sujetos son determinados más por las representaciones que ellos hacen de la situación que por la situación propiamente dicha. Las RS son estudiadas como variables independientes. De esa forma, los contenidos y características específicas de representaciones sociales pueden ser experimentalmente testadas. Naturalmente, debido a la interferencia de contextos, los resultados de esas experiencias, no se pueden generalizar, pues dependen de condiciones del diseño experimental y de las características culturales de la población específica o del grupo al que pertenecen los individuos investigados.

El estudio de Faucheux y Moscovici (1968) sobre los efectos de diferentes representaciones en el llamado juego *Dilema del Prisionero* es un buen ejemplo de ese tipo de investigación. El estudio demostró que la autoestima y la autoconfianza

de los sujetos investigados variaba en función de lo que ellos pensaban sobre sus oponentes ocultos. Aumentaba cuando ellos pensaban que estaban enfrentando un oponente que realizaba jugadas “pensadas” y disminuía cuando pensaban que estaban enfrentando un oponente que escogía las jugadas al azar. Los sujetos percibían las jugadas a lo acaso como malignas e imprevisibles, y como bondadosas y sistematizadas las jugadas “pensadas”.

Doise (1972) desarrolló otro interesante estudio en esa línea. Apoyado en el presupuesto de que la “representación entre grupos se forma a través de los juicios de unos grupos sobre los otros”, o sea, las representaciones anticipan el comportamiento con respecto al otro. El experimento consistía en, después de un intervalo de familiarización con la situación experimental, pedirles a sujetos que pertenecían a grupos diferentes, que describan el otro grupo, su compañero y ellos mismos, usando una escala de motivación. Los resultados mostraron que de la interacción, “los sujetos ya atribuían motivaciones menos cooperativas al grupo adverso que a su compañero o a ellos mismos.

Bastaba una representación de la interacción futura para provocar una imagen del otro grupo que no tenía ningún impacto, además de influir en el comportamiento a su respeto. Ese tipo de estudio muestra cómo la comparación de RS formadas sobre el mismo objeto social en diferentes grupos nos puede ayudar a evaluar cómo las variables socio-culturales afectan a su construcción, revelándonos, o no, las estructuras y contenidos diferenciados para cada grupo estudiado. Además, nos puede ayudar a aclarar qué tipo de dinámica social confiere determinadas características a las RS.

Otro importante método usado en la investigación de RS es la etnografía (Geertz, 1973). Como método, tradicionalmente, ha sido utilizado para investigar las prácticas y la organización social de grupos y comunidades humanas específicas. El investigador procura sumergir de forma profunda en el ambiente investigado con el objetivo de provocar el mínimo de interferencia en el comportamiento natural de los sujetos investigados. De esa forma continua observando comportamiento, prácticas, rituales, diálogos y los va estructurando en categorías interpretativas

emergentes a través de un análisis reflexivo de los datos recogidos durante el trabajo de campo.

La etnografía fue la principal técnica usada en el trabajo de Jodelet (1989) sobre enfermedad mental. La autora procuró un ambiente propicio donde pudiese estudiar las regularidades de la vida social, procurando interpretar las creencias e intencionalidades de los sujetos involucrados en la situación (una pequeña comunidad francesa donde enfermas mentales que convivían con los demás habitantes y allí recibían algunos tratamientos). Según la autora, ciertas dimensiones de las RS de la locura no se podrían manifestar solamente con el uso de entrevistas. En ese caso, la observación de gestos como no mirar para personas con tics o con crisis nerviosas, no hablar de la enfermedad para que no vuelva o lavar separadamente las ropas y los cubiertos usados por los pacientes, demuestra la existencia de una creencia implícita en que “la locura puede ser contagiosa” que difícilmente aparecía en los discursos de los habitantes “sanos” de la comunidad investigada.

Otro conjunto de investigaciones realizadas con ese enfoque metodológico fueron presentados por Lloyd & Duveen (1989 - 1990) que investigaron el desarrollo precoz de identidades de género en niños preescolares por medio de la observación de sus bromas. A semejanza de los estudios de Piaget con niños, los referidos investigadores crearon ambientes donde pudiesen observar los diálogos y comportamientos infantiles. Uno de esos ambientes era un cuarto equipado con juguetes que tenían marcas de género (juguetes de niña y juguetes de niño). Entre otros resultados, descubrieron que la identidad de género surge en los niños desde los 4 años de edad, cuando los niños empiezan a presentar clara preferencia por juguetes masculinos y evitan juguetes o bromas que tradicionalmente se consideran como femeninos e incluso evitan juntarse a grupos de niñas para jugar.

La posibilidad de explicitar las prácticas y sus posibles relaciones con el sistema de creencias (en este caso con las RS) parece ser la gran ventaja de ese tipo de enfoque. Obviamente el tiempo y la dedicación necesarios para la recogida de

datos junto con la capacidad interpretativa, profundización teórica del investigador son dificultades que se enfrentan en ese tipo de estudio.

Principales Críticas.

Como era de esperar, algunos autores criticaron la imprecisión del concepto y apuntaron fallos en las formulaciones de Moscovici y sus colaboradores. Una de ellas consiste en el hecho de que el concepto de RS se inspiró en el de representaciones colectivas de Durkheim. Sobre eso, Sá (1993) aclara que Durkheim introdujo el término representaciones colectivas para explicar fenómenos como la religión, “los mitos, la ciencia, las categorías de espacio-tiempo, etc. en términos de conocimientos inherentes a la sociedad, entendiendo como sociedad “una realidad *sui generis* y las representaciones colectivas que las expresan como hechos sociales, cosas reales, por ellas mismas” (p.21).

Características como la estabilidad y la consecuente inmutabilidad de las representaciones colectivas, así como su naturaleza en servir como unidad explicativa absoluta para fenómenos sociales de su época (fortalecimiento de las religiones, creación de mitos, etc.), inspiró Moscovici a formular un concepto alternativo capaz de fundamentar teórica y metodológicamente investigaciones sobre fenómenos psico- sociológicos típicos de la modernidad. Moscovici (1961/1978) llegó a denominar las representaciones sociales como una especie de sentido común post-científico, cuyas características principales serían la heterogeneidad de formas bajo las que se presentarían en los diferentes grupos dentro de una misma comunidad y la dinámica de modificación menos rígida, más sujeta a transformaciones que las representaciones colectivas de Durkheim, por tanto diferentes de éstas.

Speber (1985), al explicar la diferencia entre representaciones colectivas y representaciones sociales, hace una analogía con la medicina: dice que la mente humana es susceptible de representaciones culturales, del mismo modo que el organismo humano es susceptible de enfermedades. Divide tales representaciones en: colectivas - representaciones ampliamente duraderas, ampliamente distribuidas,

relacionadas a la cultura, transmitidas lentamente por generaciones, “son tradiciones” y se comparan a la endemia; y sociales - típicas de culturas modernas, se extienden rápidamente por todo un grupo social, poseen corto período de vida, son parecidas a los “modismos” y se comparan a la epidemia.

Otro problema apuntado por los críticos de la TRS se refiere a cuestiones relacionadas a las semejanzas de las RS con otros conceptos como actitudes, opiniones, creencias, estereotipos e ideología, cuyas diferenciaciones ya fueron comentadas. Moscovici consideraba natural el surgimiento de críticas y creía que sólo el desarrollo de las investigaciones y el surgimiento de nuevas consideraciones teóricas sobre RS podría hacer la definición menos difusa, reiterando según Kaplan, citado por Moscovic, (1984) que “la demanda de exactitud de significados y de definición precisa de términos puede tener un efecto pernicioso, como yo creo que lo ha tenido frecuentemente en las ciencias del comportamiento” (p.79).

En suma, estudiar las RS de determinados grupos nos puede ayudar a comprender por qué tales sujetos practican determinadas acciones, no por razones lógicas, racionales o cognitivas, sino por razones afectivas, simbólicas, míticas o religiosas, tales como comprar o votar (Lane, 1982). La teoría de las RS llama la atención sobre esos hechos y puede ayudar a comprender el comportamiento de las personas. Comprender y compartir interpretaciones puede ser útil para reformular las propias RS y promover la reflexión individual y colectiva sobre prácticas excluyentes, prejuicios, estereotipos, etc. y, tal vez, alterar positivamente el comportamiento de los individuos y grupos.

El Pensamiento del Profesor

Durante los años 70, el avance en el campo de la investigación educativa representó un desarrollo importante, se llevaron a cabo muchas investigaciones dirigidas a identificar los factores que determinan la eficacia docente. Se asumió el paradigma “proceso-producto” como el marco teórico y metodológico más adecuado para la investigación educativa. Este paradigma representa una superación del modelo

investigativo “presagio- producto” que concebía la eficacia docente en función de las características de personalidad de los profesores.

La investigación bajo el marco “proceso-producto”, asumió el principio de “dirección de causalidad del rendimiento académico, lo que condujo a que se realizaran estudios en primer lugar, correlacionales y en segundo lugar, experimentales para conocer que conductas de los profesores predecían o explicaban un mejor rendimiento de los alumnos. Para analizar la conducta del profesor se construyeron más de un centenar de sistemas observacionales, compuestos por categorías cuyo objetivo no era otro que cuantificar la frecuencia con que los profesores usaban ciertas conductas. Este paradigma de investigación asumió el principio de dirección de causalidad del rendimiento académico, lo que condujo a que se realizaran estudios en primer lugar, correlacionales y, en segundo lugar, experimentales para conocer que conductas de los profesores predecían o explicaban un mejor rendimiento de los alumnos.

Los Factores que Influyen en la Eficacia Docente.

Según hallazgos realizados en investigaciones bajo este paradigma en relación a:

Ambiente de aprendizaje. Las clases de los profesores eficaces eran menos desorganizadas; había menos censura por parte del profesor, menos crítica, menos tiempo dedicado a gestión de clase, más paráfrasis y motivación positiva, que en las clases de los profesores menos eficaces.

Uso del tiempo que hacia el alumno. En las clases de los profesores eficaces se dedicaba más tiempo a tareas académicas, más tiempo dedicado a trabajar en la clase como grupo, menos trabajo independiente de los alumnos, que en las clases de los profesores menos eficaces.

Método de trabajo. Los profesores más eficaces hacían más preguntas de bajo orden; daban menos retroacción a los alumnos, había menos preguntas iniciadas por los alumnos que en las clases de los profesores menos eficaces.

Existen otros modelos de investigación como el “enfoque cuantitativo” desarrollado por Cronbach y Snow (1977), que intentan identificar métodos

instruccionales (tratamiento) que se adecuen a los alumnos con características personales específicas (aptitudes). Otro modelo es el desarrollado por CARROLL (1963), el cual asume que un elemento decisivo en el rendimiento del alumno es el “tiempo de aprendizaje”. Las investigaciones se dirigen a optimizar la cantidad de tiempo que cada alumno dedica a la realización de su tarea de aprendizaje, con el objetivo de mejorar su rendimiento.

Martín (1983), denomina a estos modelos de investigación “Enfoque Reproductivo” porque se ha concebido al profesor como un receptor y transmisor de información y a los alumnos como receptores de un conocimiento ya elaborado. Frente a este “enfoque reproductivo” se ubica el “enfoque constructivo” que concibe al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes, percepciones influyen y determinan su conducta. Asimismo, el contexto social, ya sea dentro de la clase o escolar en general, se considera una variable importante que influye en el proceso de enseñanza.

Según el modelo llamado “Procesamiento clínico de la información” en la enseñanza, el procesamiento de información del profesor tiene unos antecedentes internos (creencias, conocimientos, etc.) y externos (expectativas del rol, indicios, etc.) que lo determinan. Estos antecedentes influyen en los procesos cognitivos de los profesores que se centran en expectativas, percepciones, juicios etc. Tanto los antecedentes como los procesos cognitivos tienen unas consecuencias directas en la enseñanza, que se dividen en preactiva e interactiva. Los procesos de pensamiento llevados a cabo en las fases preactiva e interactiva inciden en los conocimientos, actitudes, destrezas de los alumnos. Por último los resultados obtenidos por los alumnos pueden influir en los pensamientos del profesor, de forma que los consecuentes pueden volverse antecedentes.

Supuestos Básicos del Paradigma de Pensamientos del Profesor.

El Factor que diferencia a la investigación sobre los pensamientos del profesor de otros enfoques es precisamente la preocupación que tiene por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad

profesional. Se asume como premisas fundamentales que, en primer lugar, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. En segundo lugar, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

Estas premisas han llevado evidentemente a transformar la concepción que del profesor se tiene. Hasta ahora el profesor era un técnico que debía dominar un repertorio más o menos amplio de destrezas. En el paradigma de pensamientos del profesor se concibe a este como: profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos; búsqueda de información acerca de los alumnos y el currículo en el contexto de los objetivos; formulación de hipótesis sobre la base de esta información; su propia disposición a la enseñanza y el ambiente; y seleccionar entre diversos métodos de enseñanza... (Shavelson y Borko, 1979, p.183).

El profesor de 1985 según Clark (1985) “es un constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo” (p.4). Concebir al profesor, y como consecuencia a la enseñanza, en general, de esta forma supone alejarse de principios positivistas sobre el modo de hacer ciencia, y representa una aproximación cualitativamente distinta. Los procesos de pensamiento de los profesores no se producen en vacío, sino que hacen referencia un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.). Estos contextos han de ser tenidos en cuenta en las investigaciones sobre pensamientos del profesor.

El estudio de los procesos de pensamientos de los profesores ha seguido principalmente dos enfoques: el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de la información. En el modelo de toma de decisiones se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones, y observando los efectos de las acciones en los alumnos

El modelo de procesamiento de información se centra menos en las decisiones de los profesores, concibiendo al profesor como una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros. Estos dos enfoques pueden representar dos aspectos distintos de la misma realidad y generar diferentes perspectivas de investigación.

El enfoque del pensamiento del profesor, asume un principio de singularidad de las situaciones educativas: lo que en realidad se enseña y se aprende en cada aula, el flujo de significados que se genera, intercambian y asimilan en el aula es, en gran medida, de naturaleza situacional. El modelo de investigación sobre pensamientos del profesor se centran en los procesos que ocurren en la mente del profesor, que organizan y dirigen su conducta, especialmente en las conductas visibles y por tanto observables de los profesores.

La investigación sobre acciones del profesor y sus efectos se compone de tres elementos: conducta del profesor en clase, conducta del alumno en clase y rendimiento del alumno. La relación entre estas tres variables es recíproca, cada una es causa y puede ser causada por las demás. La planificación de la enseñanza representa un período de reflexión en que los profesores toman decisiones de forma reflexiva acerca de que enseñar, como enseñarlo, a qué nivel, como evaluarlo, etc. Estas decisiones van a determinar de alguna forma la enseñanza de clase de los profesores.

El Profesor Sujeto que Toma Decisiones.

Desde la perspectiva del profesor como un sujeto que toma decisiones son muchas las definiciones que se ha dado del docente, he aquí algunas según Bjerstedt (1969) “un profesor en su trabajo diario es en gran medida un sujeto que toma decisiones en una situación de constante intercambio social, en donde la incapacidad para tomar una decisión en el momento adecuado puede tener fácilmente efectos adversos” (p 55). Por su parte Bichop (1970) “si hay algo que distingue a un buen profesor de un profesor normal es que el primero toma mejores decisiones que el segundo” (p. 41).

También se debe considerar la reflexión de Borko, Cone, Atwood y Shavelson (1979) al considerar que “Cuando la enseñanza se concibe como un proceso de toma de decisiones, el profesor es visto como un agente que selecciona una destreza o estrategia docente en orden a ayudar a los alumnos a conseguir un objetivo”. (p.138).

La enseñanza es un proceso de obtención de información, diagnóstico y elaboración de una respuesta basada en un diagnóstico. Mientras que la mayor parte de este proceso puede ser completamente automático, algunas situaciones requieren tomar decisiones conscientes. El hecho de generar y considerar alternativas en la elaboración de respuestas, es decir, tomar decisiones instruccionales, tiene una importancia primordial en la enseñanza. Desde esta perspectiva Berliner (1984) sustenta que la “La enseñanza es una actividad altamente cognitiva que requiere un extraordinario nivel de competencia para tomar decisiones en ambientes dinámicos y complejos” (p.52). También Hunter (1984) señala que “La enseñanza se convierte en profesión sólo cuando la información extraída de un conocimiento fundamentado, El conocimiento experiencial, el conocimiento de los estudiantes y el conocimiento de las limitaciones del presente y del futuro se sintetizan en decisiones pedagógicas” (p. 173).

Para entender mejor estas teorías, cabe definir qué se entiende por “decisión”, pues será un término muy utilizado a lo largo de este tema: para Goguelin (1967) “La decisión es el acto por el cual, dadas numerosas posibilidades que se excluyen mutuamente, rechazamos algunas porque consideramos que sólo una es la más satisfactoria» (p.132). El concepto de decisión se relaciona frecuentemente con el de elección”, y así para Bellaby (1979) “decisiones no son otra cosa que elecciones. No podemos elegir a menos que se tengan alternativas disponibles y que seamos conscientes de ellas” (p.93).

Las decisiones docentes constituyen un elemento importante de la actividad del profesor, pero no todas se realizan en las mismas circunstancias ni cumplen los mismos objetivos. Según algunos investigadores como: Jackson (1968), Bishop y Whitfield, (1972) y Whitfield (1974), Sutcliffe y Whitfield (1979) y Calderhead (1984), Berliner (1984), se pueden distinguir varias clases de decisiones docentes.

Así a) Decisiones pre-activas, Aquellas que los profesores toman antes de enseñar. b) Decisiones interactivas, Aquellas que toman cuando están en interacción con los alumnos. c) Decisiones pre-lección, Objetivos, contenidos, métodos, materiales. e) Decisiones durante la lección: implementación o modificación de decisiones pre-lección, nivel de lenguaje, número y tipos de ejemplos, corrección de errores, motivación y disciplina y control social de clase. e) Decisiones inmediatas, O sobre la marcha. f) Decisiones reflexivas. g) Factores pre-instruccionales, Decisiones respecto al contenido, distribución del tiempo, ritmo, agrupamiento y a las estructuras de la actividad. h) Factores durante la instrucción: Decisiones respecto al tiempo dedicado a cada tarea, control de este tipo, tiempo de aprendizaje académico, control, estructuración y formulación de preguntas.

Estas clasificaciones nos muestran un ejemplo de los diferentes tipos de decisiones identificados. Según Richard Shavelson los procesos de tomas de decisiones poseen 5 características: a) La primera: Una decisión se presenta como la elección entre varias alternativas posibles. b) La segunda: El estado natural, que es la estimación subjetiva que el profesor realiza acerca de la situación cognitiva, afectiva y social del alumno. c) La tercera y cuarta: Los resultados y la utilidad para el profesor de una determinada alternativa bajo un estado natural específico. d) La quinta: La utilidad que para él representa ese resultado para conseguir el objetivo que persigue con la decisión.

Estas características se refieren a todo tipo de decisiones y han de adaptarse a diversas situaciones. Sin embargo, Hargreaves (1979) introduce factores situacionales y de valores en el proceso de toma de decisiones. Las decisiones se pueden dividir en dos elementos: el problema acerca del cual es preciso toma una decisión y la selección y ejecución de la respuesta preferida al iniciarse el problema. Los elementos que constituyen el problema que requiere una decisión son: el acto (lo que está sucediendo), el actor (quien está implicado en el acto y por qué) y sus situaciones (dónde y cuándo el actor está actuando).

El proceso de toma de decisiones pasa por diferentes fases, desde la definición del problema a la selección del tratamiento y la comprobación del efecto. Este proceso está influido por la escala de valores del profesor, su ideología y estilo pedagógico.

Este modelo aporta la noción de situación y contexto al proceso de toma de decisión. El proceso de toma de decisiones parte de un momento inicial en el que el sujeto valora la situación y toma la opción de considerarla como importante y comenzar una tarea de decisión o por el contrario decide olvidarla y continuar su actividad anterior. En función de esta primera decisión comienza un proceso en el que cada nudo significa una nueva pregunta y una nueva decisión (Véase Gráfico 1).

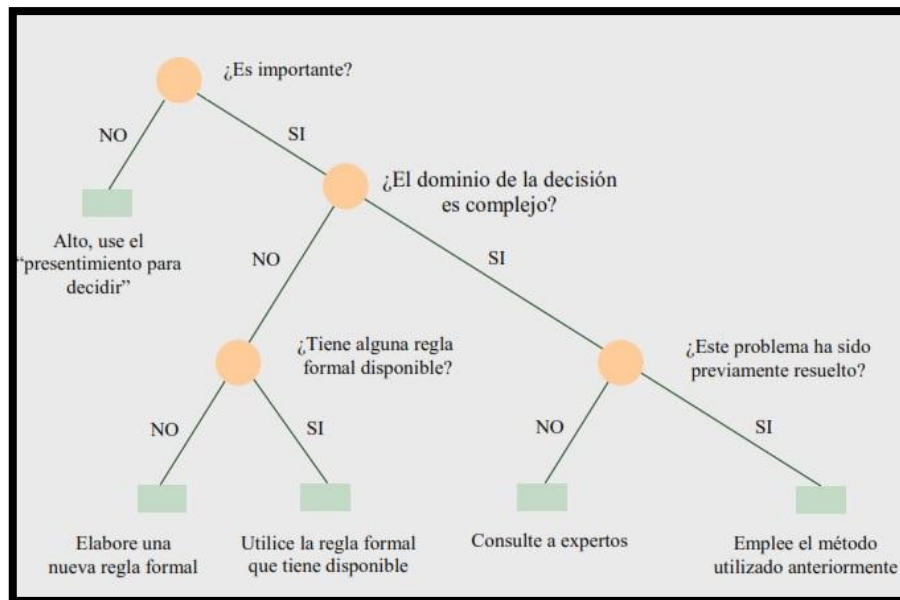


Gráfico 1. Árbol de decisión para "decidir cómo decidir" (Bhaskar, Herstein y Hayes 1983).

Si se llega a entender las decisiones docentes como el elemento central del proceso educativo, estas serían influidas por todo un abanico de variables entre las que destacarían, en primer lugar, el propio profesor (sexo, edad, personalidad, creencias, teorías implícitas, etc.); el alumno (actividades, aptitudes, sexo, factores socioeconómicos); el estilo docente o método de enseñanza; la formación que el profesor haya recibido; las normas de la escuela, etc.

Planificación, decisiones interactivas, creencias, constructos personales y conocimiento práctico.

Pensamientos y decisiones durante la planificación de la enseñanza. Una de las mayores diferencias entre la conducta docente preactiva e interactiva parece estar en la calidad de la actividad intelectual en que se implica el profesor. La conducta preactiva es más o menos deliberativa. En una situación interactiva la conducta del profesor es más o menos espontánea. El término que se utiliza para designar este tipo de actividad docente es el de planificación del profesor. Hill, Yinger y Robbins (1983) definen la planificación de una forma muy amplia, incluyendo cualquier acción de un profesor que tiene que ver con las actividades relativas a la escuela, los alumnos, otros profesores, asesoramiento, padres, etc. La planificación puede ser formal, cuando un profesor prepara un plan de lección o actividad, o informal que incluye los pensamientos acerca de las actividades escolares que los profesores realizan fuera de las horas de clase.

Clark y Peterson (1986) establecen que la planificación “incluye los procesos de pensamiento que el profesor lleva a cabo antes de la interacción de clase, así como los procesos de pensamientos o reflexiones que se producen después de la interacción de clase” (p.216). La planificación proporciona un marco que organiza la tarea docente, a la vez que contribuye a reducir su incertidumbre e inseguridad cuando se enfrenta con la clase. Planificar conlleva dosis de predicción en tanto que el profesor ha de procesar información previa y formular hipótesis acerca del posible resultado de actividades que ha seleccionado, acerca de la adecuación del contenido, de la disponibilidad de los alumnos, etc. Es un proceso directamente orientado a la acción en los que se mezclan elementos de pensamiento, juicio y toma de decisiones.

Uno de los primeros factores que afectan a las decisiones de planificación de los profesores es la información que tienen acerca de los alumnos y la estimación particular que ellos hacen de esta información que han ido acumulando a través de la observación, registros anecdóticos, etc. La propia idiosincrasia particular del profesor,

su propio conocimiento práctico, sus creencias en relación con lo que es para él la educación, la enseñanza, influye en la planificación que el profesor realiza.

El contenido a enseñar también influye en las decisiones que los profesores toman al planificar. La naturaleza de la tarea puede influir también indirectamente en las decisiones de planificación, a través de las estimaciones que los profesores realizan de las aptitudes de los alumnos, ya que los profesores pueden pensar que algunos alumnos tengan menos dificultades para un determinado contenido que otros. También se pueden ver influidas por la disponibilidad o no de materiales y recursos en la escuela, por las presiones recibidas por los profesores por parte de la administración o bien por presiones externas.

Uno de los objetivos de las investigaciones sobre la planificación de la enseñanza ha sido contrastar la utilización que los profesores hacen de los modelos teóricos de planificación lineal, como los de Tyler, Taba y otros. En estos modelos la secuencia de elemento a tener presente está preestablecida, comenzando por la identificación de objetivos, selección del contenido, estrategias y actividades de aprendizaje, media y material, método y evaluación.

Son numerosos los estudios que se realizaron con respecto a la planificación del profesor, los cuales arrojaron resultados similares en unos casos y diferentes en otros. Veamos: Uno de los hallazgos más importantes de la investigación de Taylor consistió en demostrar que los profesores cuando planificaban no seguían el esquema lineal de Tyler. Para los profesores, la principal preocupación estuvo centrada en los intereses y actitudes de los alumnos, los objetivos del curso, el contenido a enseñar, etc.

No son los objetivos el punto de partida de la planificación del profesor, sino, los alumnos, sus intereses y actitudes. Un resultado similar fue hallado por Tillema (1984), según este autor, el mayor porcentaje de los profesores planifican de acuerdo al diagnóstico que ellos realizan del conocimiento previo que tiene el alumno. Otros trabajos revelan resultados diferentes, como los de Zahorik (1975) el cual refiere que el contenido a enseñar fue la decisión que los profesores señalaron con mayor frecuencia como la primera que tomaban cuando planificaban, y en

segundo lugar las actividades de aprendizaje. Aunque cabe señalar que este autor no incluyó ninguna categoría referida al alumno, por lo cual no nos debe extrañar que no aparezca en los resultados.

Clark y Yinger (1979) encontraron que el punto de partida de la planificación de los profesores fueron las actividades de aprendizaje. Parece deducirse claramente de los estudios analizados que los profesores no siguen en su planificación el modelo de planificación de Tyler. Ahora bien, lo que no está claro, y la disparidad de resultados de investigación así lo demuestra, es en primer lugar si los profesores siguen algún modelo en sus planificaciones, y en segundo lugar cuál es ese modelo.

Por otra parte, que los profesores no partan de los objetivos instruccionales para estructurar la planificación no quiere decir que no tengan presente que esperan conseguir de sus alumnos a través de una actividad o material determinado. El plan mental o la planificación en general sirven para algunos profesores como elemento que proporciona dirección, seguridad y confianza durante la enseñanza interactiva. La planificación parece operar no sólo como un medio para organizar la enseñanza, sino como un recurso que proporciona al profesor beneficio psicológico. Sin embargo para otros la función de la planificación consistía en saber dónde se habían quedado en la lección anterior, en relacionar los conceptos que debían introducir y determinar la mejor forma de llevarlo a cabo o para familiarizarse con el contenido, de forma que supieran de qué iban a hablar y les hacía especificar los objetivos que buscaban.

Se puede observar que los profesores no siguen un modelo común en sus planificaciones, así como no siguen las mismas estrategias cuando planifican.

La Evaluación de la Enseñanza desde la Perspectiva de los Profesores. El campo de estudio de la evaluación aplicada a la enseñanza tiene un interés indiscutible en las escuelas. La revisión de la literatura actual ha ampliado los objetos populares de la evaluación (estudiantes y profesores) a los materiales del curriculum, a los proyectos y programas que sirven de base a las actuaciones didácticas o a las propias instituciones educativas que las acogen.

Se ha escrito mucho sobre lo que deben hacer los profesores para valorar correctamente las habilidades y el trabajo de los escolares, pero se sigue

desconociendo la naturaleza de esa evaluación y las motivaciones, actitudes y sentimientos ocultos tras las apreciaciones de los profesores del nivel de logro alcanzado por sus alumnos. Un hecho es que el profesor utiliza, con frecuencia, uno o varios procedimientos (pruebas estandarizadas, instrumentos preparados por el profesor, ejercicios, etc.) para medir el progreso académico o las actitudes de sus alumnos.

La realidad educativa Colombiana es favorable a un sistema de evaluación continua que obliga a los alumnos a dar cuenta de sus logros, y los profesores en general preparan y corrigen las pruebas sin utilizar medios computarizados. A pesar de este hecho, parece que los profesores no dominan en profundidad ni siquiera la técnica de la evaluación. Muchos docentes no están preparados para observar sistemáticamente, construir sus propias pruebas para la clase o interpretar adecuadamente los resultados de los test estandarizados. Uno de los principales problemas con los que se enfrentan los profesores es el de no aprovechar adecuadamente los resultados de la evaluación.

Una de las preocupaciones en este campo ha sido, pues, la de establecer una relación entre los resultados de la evaluación y la toma de decisiones instruccionales en clase. Sin embargo, esta preocupación puede esconder un intento de justificar la frecuencia del fenómeno evaluativo en nuestras escuelas es según Alkin y Stecher (1983) “La evaluación, per se, sencillamente no es asunto de importancia en las escuelas” (p 27).

Pero también puede ser una consecuencia del desconocimiento del modo en que los profesores utilizan los resultados de la evaluación en sus clases. Los profesores utilizaban los test de lectura junto con observaciones más generalizadas como un factor para establecimiento de grupos de lectura, pero para ordenar el ritmo de la instrucción acudieron preferentemente a sus intuiciones. Cuando forman los grupos de lectura no se apoyan en toda la información útil que poseen, sino que tienden a primar el rendimiento en lectura y a excluir el resto de la información.

La evaluación que realiza el profesor no sólo tiene consecuencias instruccionales, sus alabanzas, apreciaciones y juicios sobre los alumnos terminan influyendo en el

comportamiento de éstos en la clase. Según Kach (1982) “El uso de los profesores de la valoración positiva que se relaciona directamente con los logros y resultados de los niños está positivamente asociada con el incremento de progreso académico en niños tanto de alto como de bajo rendimiento académico” (p.59). La retroalimentación juega un papel fundamental en el desarrollo afectivo y cognitivo del niño. Incluso, la propia percepción que los niños tienen de los sentimientos de sus profesores hacia ellos termina modificando el rendimiento académico y el comportamiento en la clase.

Dado que uno de los objetivos de la escuela es fomentar la enseñanza, lo ideal sería pensar que la principal fuente de satisfacción de un profesor fuera la observación del aprovechamiento de los alumnos. Los exámenes que realizan los alumnos ofrecerían una evidencia asequible de este aprovechamiento. De acuerdo a Jackson (1975) “Lógicamente, al menos, el profesor consciente debería señalar con orgullo o decepción las ganancias o pérdidas de los alumnos de acuerdo a los resultados de los exámenes” (p.148). Pero los profesores conceden escaso interés hacia los exámenes y, desde luego, para ellos no tienen gran importancia desde el punto de vista de la apreciación de la calidad de su trabajo como profesores. En este sentido, el entusiasmo de los alumnos y su participación tiene, para los profesores, más valor que el resultado de los exámenes.

Para ellos, los niños no se comportan de manera representativa en los exámenes y los resultados que se obtienen en las pruebas no se confirman al compararlos con las apreciaciones y juicios que se forman los profesores en sus interacciones en clase. Cuando ocurren estas contradicciones entre las notas de los exámenes y el juicio del profesor, este se inclina a negar la fidelidad de la información de los exámenes y no altera su evaluación previa del alumno.

Tipos de Planificación. Se ha hablado de planificación en general, pero hay que tener en cuenta que existen distintos tipos de planificación. YINGER (1980) identificó cinco clases de planificación: anual, trimestral, unidad, semanal y diaria. La planificación anual implica la selección de materiales, la secuencia de la enseñanza y la identificación de los contenidos generales. a) La planificación trimestral se dirige a señalar el calendario semanal, así como el contenido a cubrir durante los tres meses.

b) En la planificación de la unidad se establecen actividades de aprendizaje y se presenta el contenido a su nivel apropiado. c) La planificación semanal detalla día a día las actividades a cubrir, se ajusta a las posibles interrupciones. d) La planificación diaria implica los cambios de última hora, la preparación que hay que hacer durante el día o antes de que comience el día.

Los profesores han de dominar los diferentes tipos de planificación, adaptadas a distintos niveles educativos, a las distintas áreas y a las características de los alumnos. A través de los estudios realizados, se percibe que los profesores con poca o sin experiencia docente tienden a ser más sistemáticos en sus planificaciones que los profesores con experiencia. Esta sistematización les lleva a planificar diariamente, y en muchos casos siguiendo el modelo lineal de TYLER, mientras que los profesores con experiencia se preocupan menos de la planificación diaria de sus clases.

Los profesores de educación física sin experiencia, a la hora de planificar unidades de enseñanza se muestran más inflexibles, menos conscientes de los alumnos, más superficiales que los profesores con experiencia. Además, al planificar, los profesores sin experiencia recurren al libro de texto del profesor, mientras que los profesores con experiencia utilizan el libro de texto del alumno.

Factores que Influyen en la Planificación. Factores internos y externos: Los factores que inducen al profesor a seleccionar un contenido u otro, una estrategia de aprendizaje u otra, un tipo de agrupamiento concreto pueden ser fundamentalmente de dos tipos. En primer lugar influyen los factores que denominamos internos, es decir, propios del profesor, de sus características personales, antecedentes, creencias, conocimiento práctico, etc. De otra parte, están los factores externos al profesor, que van desde los alumnos y la situación de clase a los compañeros, dirección, padres, etc.

a) Factores internos: La conducta del profesor está dirigida por sus pensamientos, creencias, juicios, etc. Los factores personales propios de cada profesor influyen en cualquier acto de enseñanza y, en concreto, en la planificación, ya que pueden determinar que, cuanto y como se enseña.

Se ha identificado hasta ocho factores internos que influyen en las decisiones de planificación de los profesores: valores, concepción acerca del contenido, ausencia y enfermedad, conocimiento de la materia y características personales, como edad, etc. Los valores y creencias de los profesores representan un importante factor en la planificación de la enseñanza.

b) Factores externos: Aparte de los factores internos al propio profesor, existen otras series de elementos que pueden influir en las decisiones que los profesores toman en la planificación. Estos elementos pueden ser los alumnos (intereses, necesidades, experiencias, características, actitudes, conocimiento, destrezas, etc.); limitaciones administrativas (disponibilidad de recursos, tiempo, etc.); influencias personales (otros profesores, padres, director, inspector, etc.); recursos de currículo (textos, recursos, guías, otros libros, periódico) y otras influencias (críticas potenciales, gestión de clase, etc.).

Los alumnos representan un factor importante a tener en cuenta por los profesores al tomar decisiones. Cuando estas decisiones se refieren al agrupamiento de alumnos y al ritmo de enseñanza en el área de lectura, los profesores toman decisiones basándose en la información que tienen sobre la habilidad lectora de los alumnos. Esta información puede provenir de la observación de su conducta, de los trabajos de lectura, tests de madurez lectora o de los registros anecdóticos. Estos factores que influyen en las decisiones de planificación de los profesores pueden hacerlo bien de forma aislada o conjuntamente, es decir, uno a uno o varios factores a la vez.

c) Factores materiales, recursos de curriculum: La selección de los materiales representa un elemento importante en el proceso de planificación. Para la selección de materiales de aprendizaje los profesores escogen sus recursos didácticos en función del contenido a enseñar, así como por la disponibilidad de los mismos como: libros de textos, revistas, películas, sugerencias de otros profesores, etc. Ello puede repercutir evidentemente en la repetición de idénticos tipos de materiales a lo largo del tiempo, con lo que la capacidad de motivación que tienen estos elementos curriculares se reduce considerablemente.

De todos los recursos de curriculum disponibles, seguramente el que ejerce mayor influencia en los profesores a la hora de tomar decisiones respecto a la planificación sea el libro de texto. Sin embargo se elude verificar cuánto contenido del que se incluye en el libro de texto se enseña en clase y cuál es la verdadera influencia del libro de texto en la enseñanza.

Las consecuencias que puede tener planificar o no una lección pueden ser diversas: Al planificar se tiene la oportunidad de conocer el contenido con mayor detalle y por tanto su enseñanza de clase es más iniciadora y proporciona menos refuerzo. Por el contrario, al no planificar se usan más incentivos y menos iniciación y por tanto se fomenta más la participación de los alumnos.

La planificación que el profesor realiza, ya sea mediante planes escritos o planes mentales influye decisivamente en la enseñanza de clase. Pocas son las decisiones interactivas que los profesores toman para cambiar, suprimir o aumentar la planificación realizada. La enseñanza en muchos casos resulta un llevar a cabo las decisiones de planificación previamente tomadas. La planificación organiza y estructura la enseñanza de clase.

Pensamientos y Decisiones Interactivas. Las decisiones interactivas por oposición a las decisiones de planificación, son aquellas que los profesores toman durante su interacción con los alumnos. En muchas ocasiones, durante la enseñanza de clase se producen situaciones que pueden hacer que el profesor modifique sobre la marcha su planificación, transformándola, acortándola o añadiendo nuevos elementos. Esta es una de las características de las decisiones interactivas en relación con las decisiones de planificación: deben tomarse sobre la marcha y con un tiempo limitado de reacción para el profesor.

Las decisiones interactivas se refieren a las decisiones tomadas durante el acto de enseñanza. Se concibe al profesor como un sujeto que está valorando constantemente la situación, procesando información acerca de ella, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando la acción sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de la acción en los estudiantes. (CLARK y

YINGER, 1979, pág. 247). Las decisiones interactivas se producen a consecuencia de un funcionamiento diferente al que se esperaba en la planificación, bien por falta de implicación de los alumnos, falta de atención, indisciplina, etc.

Tipos de Decisiones Interactivas. Las decisiones interactivas son aquellas que, como hemos señalado anteriormente, toman los docentes durante la enseñanza. Toda decisión interactiva resulta de sopesar por parte del profesor diferentes alternativas o cursos de acción. Algunos distinguen entre decisiones interactivas instruccionales, o maniobras pedagógicas y decisiones interactivas de gestión. Las primeras se refieren a la organización de la clase, el ambiente y la disponibilidad de recursos, mientras que las segundas se dirigen a asegurar que el contenido se está aprendiendo. Otros hablan de tres categorías de decisiones: intercambios (relativas a la interacción verbal); actividades planificadas (decisiones interactivas directamente relacionadas con las decisiones de planificación), y por último, actividades no planificadas.

Factores que las Determinan. Las decisiones interactivas de los profesores se producen cuando algo que se ha planificado no funciona según se había previsto. Puede deberse a que alguna conducta de los alumnos no era tolerable (falta de atención, ruido, interrupciones, respuestas incompletas, insatisfactorias o incorrectas, y falta de comprensión de los alumnos) o como consecuencia de alguna pregunta del alumno, o como consecuencia de factores ambientales o del propio profesor (limitación de tiempo, interrupción por otro profesor, materiales instruccionales y estado cognitivo y afectivo del profesor).

Las decisiones interactivas son el resultado de los pensamientos, razonamiento y preocupaciones de los profesores durante la enseñanza. Aunque no se traduzcan en conductas observables, es decir, aunque no se transformen en decisiones, los profesores tienen durante la enseñanza pensamientos y preocupaciones. Las preocupaciones más frecuentes de los profesores en la enseñanza interactiva son los alumnos y la gestión de clase. En algunos casos los pensamientos de estos se dirigen hacia aspectos de gestión y estrategias.

Los profesores sin experiencia docente se diferencian de los profesores con experiencia en la frecuencia, antecedentes y contenido de las decisiones interactivas

que toman. Tienen dificultades cuando se enfrentan a los alumnos porque no los conocen, no conocen cuáles son sus características reales, y la forma como motivarlos y dirigirlos, lo cual puede provocar incertidumbre a la hora de planificar así como imposibilidad de anticipar los posibles problemas que los alumnos pudieran encontrarse. Tienden a tomar decisiones con mayor frecuencia cuando se originan problemas de gestión y de disciplina, mientras que para los profesores con experiencia las decisiones interactivas se producían cuando los alumnos daban respuestas erróneas.

Creencias, Principios, Constructos Personales y Conocimiento Práctico

Los procesos de tomas de decisiones, y la conducta de los profesores están directamente influidos por la forma como el profesor concibe su propio mundo profesional. Son muchos los términos que se han acuñado para esta realidad; paradigmas, dilemas, metáforas, principios, conocimiento práctico, hipótesis, orientación, constructos. Veamos algunos de estos conceptos.

Teorías y creencias educativas de los profesores. La teorización, es decir, la construcción de un sistema de relaciones entre un conjunto de unidades tales como hechos, conceptos, variables, es un aspecto básico del comportamiento humano. Quizás la forma que implica un rango más elevado en el comportamiento del hombre, ya que puede predecir su actuación futura de acuerdo con una construcción cuya eficacia ha sido previamente contrastada. Según Kaplan (1964) “Una teoría es una forma de dar sentido a una situación inquietante de modo que nos permita hacer presión sobre un repertorio de hábitos de la manera más eficaz, e incluso más importante, modificar los hábitos o renunciar a ellos completamente” (s/p).

Las creencias educativas de los profesores son diversas y variadas. Una creencia puede definirse como la información que tiene una persona enlazando un objeto con algún atributo esperado; la creencia está normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento. De acuerdo a Rokeach y Fishbein, citado por Wahlston y otros (1982) “Es una declaración hipotética o inferencial acerca de un objeto capaz de ser precedida por la frase que describe al

objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo; y predispone para actuar, probablemente de diferente forma bajo diferentes condiciones” (p.28).

Las creencias influyen en las decisiones y acciones de los profesores, de forma que estructuran y organizan su mundo profesional. Las creencias y teorías implícitas de los profesores sirven, al igual que las rutinas para reducir la necesidad de procesamiento de información del profesor. De esta forma los problemas que se presentan en clase no han de ser resueltos cada vez que ocurren, sino que el profesor tiene ya un patrón de comportamiento con el que abordar estos problemas. Las creencias educativas de los profesores influyen y determinan su conducta docente. Según estas creencias se puede identificar dos tipos de profesores: a) Profesores con creencias controladoras que ofrecían a los alumnos casi exclusivamente un curriculum de socialización. b) Profesores con creencias relativas que van más allá de la socialización e incluyen actividades dirigidas hacia fines educativos

Estas dos clases de profesores recuerdan a la distinción hecha entre profesores tradicionales y los profesores progresistas. Los profesores con creencias tradicionales tendieron a dar menos responsabilidad a los alumnos para que se dirigieran independientemente su propio aprendizaje. Por el contrario, los profesores progresistas juzgaron como más importante el logro de objetivos de competencia social y desarrollo emocional. Así también se puede observar dos concepciones educativas según Larsson (1983):

La esencia de la enseñanza consiste en que se tiene que presentar a los alumnos un contenido estructurado. Ello significa que el contenido se deberá organizar de tal forma que los alumnos puedan aprender sin necesitar mucha interpretación.

La enseñanza debe implicar al alumno para que interprete y estructure su trabajo. Si no están implicados, no ocurrirán cambios reales o no se desarrollará un conocimiento real (p.357).

Sin embargo, los profesores que apoyan la primera concepción, ejercen en sus clases un fuerte control, de forma que utilizaban métodos tales como explicaciones, discusiones dirigidas, etc. Los profesores que asumen la segunda concepción ejercen

un control más débil en sus clases, utilizando en ellas discusiones de grupo y trabajos de exploración.

Pensamientos y constructos personales. Cada individuo estructura la realidad de una forma personal, mediante la creación de sus propios constructos. Un constructo es una abstracción; es una propiedad atribuida a un suceso, persona o cosa. Toma la forma de pareja de términos dicotómicos, por ejemplo, aceptación/rechazo, importante/no importante, gentil/agrio. Cualquier constructo dado puede aplicarse a más de un elemento (suceso, persona, cosa). Para confirmar la identidad de un constructo se requiere identificar al menos dos elementos que constituyan el atributo nominal en el constructo y un tercer elemento que no lo sea (Oberg 1984, p.7).

Los constructos personales, al igual que las creencias son estructuras mentales que los profesores generan para explicar de forma personal su realidad educativa. Los constructos personales de los profesores se refieren a: rol del profesor, aprendizaje, contenido y escolaridad. Los constructos personales y el desarrollo de curriculum han de ser tenido en cuenta por los sujetos que proponen innovaciones curriculares.

En un estudio realizado por Escudero y González (1984) donde investigaron los constructos personales de profesores de E.G.B. hacia los P.R.C.M., se llegó a la conclusión de que cada profesor tiene una concepción personal de los P.R.C.M. Las creencias individuales de los profesores funcionan como un filtro que transforma las directrices proporcionadas por los innovadores de currículo, de forma que cada profesor elabora su propio currículo.

Algunos constructos que aparecieron como consecuencia del análisis factorial fueron: Concepción de la enseñanza; Concepción del curriculum; Relaciones profesor-curriculum; Relaciones alumno-curriculum; Medios y materiales. En relación a este último constructo, los profesores echaron en falta materiales curriculares con los que apoyar su enseñanza y desarrollar la innovación que se les propuso.

En otro estudio realizado por Ben-Peretz (1984), se encontró: primero, que los profesores con experiencia presentaban, en relación a los profesores inexpertos más constructos referidos a estrategias de enseñanza y a las tareas de aprendizaje a realizar

por los alumnos, segundo, que los constructos de los profesores sin experiencia respecto a los materiales de curriculum (formato, método de enseñanza, tareas de los alumnos, dificultad, etc.) fueron evolucionando a lo largo de los tres años de su período de formación.

Conocimiento práctico y principios educativos. Este concepto, relativamente nuevo en la literatura, no se refiere a los conocimientos teóricos y conceptuales, sino que es el cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia, es íntimo, social y tradicional y se expresa en acciones personales (Connelly y Clandinin 1984, p.135). Es un conocimiento dirigido a la acción, que trata de cómo hacer las cosas, que los profesores van adquiriendo como consecuencia de su experiencia docente. (Elbaz 1983, p.14). El conocimiento práctico no se aprende tanto en los libros como a partir de la propia experiencia o de la transmisión oral de otros profesores (Bromme y Brophy, 1983).

Las acciones didácticas son acciones de conocimiento. Son al tiempo expresión y origen del conocimiento personal. Al definir el conocimiento como personal queremos decir que el conocimiento definido así participa en todo lo que contribuye a hacer una persona. Es decir, no es un conocimiento impersonal del tipo de dos más dos son cuatro. Es más bien un conocimiento que ha surgido de circunstancias, acciones y consecuencias que por si mismas han tenido un contenido afectivo para la persona en cuestión.

La acción y la pasión que la caracteriza son parte de lo que nosotros entendemos como conocimiento personal. La acción concebida en un sentido amplio que incluya actos intelectuales y autoexploración. Cuando vemos acción, vemos conocimiento personal en funcionamiento. Cuando se habla de conocimiento se refiere a ese cuerpo de convicciones y de significados conscientes e inconscientes, que ha surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresan en las acciones de una persona.

El conocimiento de sí mismo, del medio, del contenido a enseñar, del curriculum y conocimiento instruccional permiten al profesor estructurar su actividad docente. El conocimiento del contenido a enseñar es importante pero no el único conocimiento

que necesita el profesor para desarrollar su profesión. El conocimiento de sí mismo y del medio son conocimientos que el profesor va adquiriendo y que normalmente no forman parte de los programas de formación del profesorado.

El conocimiento práctico está compuesto tanto de contenido experiencial como de filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa, así como de otros elementos tales como: regla de la práctica, principio práctico e imagen. La regla de la práctica es una declaración breve, claramente formulada acerca de que hacer o cómo hacerlo en una situación que se produce frecuentemente en la práctica. El principio práctico es más general y deriva usualmente de la experiencia personal, siendo normalmente una conjunción entre teoría y práctica. Por último, la imagen es un cuadro mental que el profesor configura, formado por sus sentimientos, valores, necesidades y creencia acerca de cómo enseñar.

La imagen es una especie de conocimiento incorporado a la persona y conectando con el pasado, presente y futuro del individuo. La imagen une tanto el presente como el futuro en un nexo de experiencia personalmente significativo orientado a la situación inmediata que la hace surgir. Penetra en el pasado almacenando hilos de experiencia conectado significativamente con el presente. Y penetra intencionalmente en el futuro y crea nuevos hilos conectados significativamente al experimentar situaciones, y al anticipar nuevas situaciones desde la perspectiva de la imagen. Estos tres elementos se combinan para configurar el conocimiento práctico particular de cada profesor.

Principios educativos de los profesores. Los principios educativos forman parte de la estructura del conocimiento práctico de los profesores. Orientan la práctica y resultan de una asociación entre la teoría y la práctica. Estos principios pueden ser: Compensación (tendencia que tienen los profesores a ayudar y dedicar mayor atención a aquellos alumnos introvertidos o con poca capacidad); Indulgencia (tendencia a ignorar problemas de disciplina en aquellos alumnos que necesitan una atención especial); Compartir el poder (los profesores premian a los buenos alumnos asignándoles tareas de responsabilidad); Comprobación progresiva (los profesores verifican los progresos de los alumnos para conocer los problemas que se pueden ir

encontrando); y Supresión de emociones (tendencia de los profesores a no mostrar sus sentimientos en clase).

Estos principios se refieren en mayor medida a los alumnos: compensación, indulgencia y compartir el poder son principios que tienden a favorecer la implicación de los alumnos, participación y motivación en clase. El hecho de que los profesores generen principios referidos a los alumnos coincide con el sentido de que la mayor preocupación de los profesores cuando planifican y cuando toman decisiones interactivas son los alumnos.

Tendencia Actual de la Educación Física

Concepción de La Educación Física.

Precisar la concepción y los propósitos de la educación física en la actualidad, es determinante. Sin embargo, esta tarea no es sencilla, porque implica pasearse por diferentes concepciones, desde aquellos que la definen dentro de una concepción científicista, donde se destaca el estado actual del conocimiento, el incremento de éste y de los conjuntos actuales de leyes, teorías, hipótesis y principios; o también dentro de la misma concepción pero desde el punto de vista heurístico, donde se destacarían las teorías y los esquemas conceptuales interrelacionados, que serían útiles para la investigación futura; pasando por otra concepción que no la define como ciencia, sino como área o campo de conocimientos, que sería netamente disciplinario, interdisciplinario o multidisciplinario.

Para iniciar el abordaje, es conveniente citar a González (1993), quien define a la educación física como la ciencia y el arte de fomentar en el individuo en el desarrollo intencional (armónico, natural y progresivo) de sus posibilidades de movimiento, y, con ellas, el resto de sus facultades personales. Así mismo Ortega citado por Caraballo, Cabrera y otros (1992) plantea que la educación física es una ciencia por dejar atrás la intuición, para dar paso a métodos y conceptos experimentales y científicos.

Ramírez (1996), refiere que existe un planteamiento epistemológico que identifica a la educación física como una ciencia independiente, de la actividad física y del deporte; con un objeto de estudio propio, con intentos de agrupar el conocimiento bajo un único descriptor. El señala, por ejemplo, que la kinantropología, como ciencia de la motricidad humana busca mejorar el funcionamiento del ser humano en relación a las dimensiones físicas que incluye ciencias tales como: la fisiología, la biomecánica, el desarrollo y aprendizaje motor, la psicología del deporte, y la didáctica, entre otras.

Mientras que, la psikokinética es una teoría general del movimiento cuyos principios metodológicos son utilizados como medios de formación personal, social y profesional. Ha sido usada en los aprendizajes escolares, a través de los movimientos corporales, como elementos fundamentales en el desarrollo biopsicosocial del sujeto. De ahí que, se podría decir que la psikokinética es el tratamiento pedagógico de la educación física.

Por su parte, Da Silva (1999), señala que la preocupación de concebir a la educación física como ciencia o área autónoma de conocimiento puede ser tomada como un fenómeno reciente, teniendo en cuenta que al final del siglo XIX estaba considerada como una rama de las ciencias médicas, encaminada como una forma de simple adiestramiento de los cuerpos y también como instrumento para tener salud.

Sobre este aspecto particular, Lovisolo (1998), acota que la educación física antiguamente estaba centrada en la formación corporal y deportiva, perdiendo la capacidad de integrar actividades para afianzar valores, objetivos y campos de actuación diferenciados como: educación escolar, deporte competitivo, formación corporal, salud, recreación, entre otras.

Argumenta que, la diferenciación de los valores, objetivos y tipo de acciones ha evolucionado en la educación física hasta considerarla como una ciencia y le coloca la connotación de ciencias de los deportes y que su característica esencial y efectiva sería la de intervenir mediante programas de actividades físicas para lograr valores sociales, operacionalizados en sus objetivos. Sin embargo, Lovisolo (Ob.cit) indica que para aclarar la unidad y la identidad en la construcción de un

objetivo teórico o de conocimiento en las ciencias del movimiento humano, es necesario tomar el aporte de diferentes disciplinas tales como: la física, la fisiología, la psicología, y la sociología.

Para Cecchini citado por López (2003), la educación física es "toda ciencia o actividad que gire en torno al hecho de educar con el empleo del movimiento humano" (p.1). Es decir, es educar al individuo por medio del movimiento con una visión que integre diversas dimensiones del trabajo científico. Además López (Ob.cit) acota que la educación física se enmarca como una rama especializada dentro de las Ciencias de la Educación, con sentido amplio que constituye un término genérico que abarca las Ciencias del Movimiento Humano, y como ciencia cuenta hoy con un sistema de conocimientos científicos y tecnológicos consolidados. Igualmente Molnar (2000), acota que la Educación física es la ciencia de la educación que educa al hombre por medio del movimiento, desde y en lo psicomotor, hacia lo cognitivo - socioafectivo en función del individuo al cual atiende y al cual va construyendo.

Por lo que para el autora la educación física es una ciencia de la educación que educa al hombre, por medio del movimiento, desde y en lo psicomotor, hacia lo cognitivo - socioafectivo en función del individuo al cual atiende y al cual va construyendo, su característica esencial y efectiva sería la de intervenir mediante programas de actividades físicas para lograr valores sociales, operacionalizados en sus objetivos, con el apoyo de otras disciplinas.

Por otro lado, existen estudiosos en la materia que plantean que la educación física no es una ciencia. En tal sentido, Parlebas (1997), nos permite introducirlo cuando expresa que la educación física no es una ciencia; que es más bien una práctica pedagógica, que cada vez más debe ir apoyándose en los conocimientos científicos. Y considera, además, que a los estudiantes del área hay que darles la oportunidad de profundizar en dichos conocimientos, para ser utilizados durante su práctica cotidiana.

Lo que es en cierta forma es coincidente con lo que argumentan Casimiro, Ruiz y García (1999), en el sentido de que la educación física está basada en la

multidisciplinaria de ciencias que tienen relación con la actividad física tales como: la pedagogía, la psicología, la biomecánica y la fisiología, pero que es desde el punto de vista escolar donde se advierte más el carácter interdisciplinario de la educación física. Es decir, cada vez se incorporan conocimientos científicos nuevos en el quehacer educativo, para lograr el desarrollo integral de los estudiantes a través del movimiento.

Al respecto Dossier (1996), plantea que la educación física, por una u otra razón, ha necesitado salir de su propio campo para poder legitimarse. Por lo que toma saberes de otros campos académicos para fundamentarse y profundizarse. Agrega que sus contenidos terminan validándose a partir de los posibles aportes de otras disciplinas; por ejemplo de la psicología y de la sociología entre otras.

Lo anteriormente expresado ha permitido, en cierta forma que algunos estudiosos sobre la materia se refieran a la educación física como una disciplina pedagógica. Por ejemplo, Salas (1996), señala que es una disciplina pedagógica necesaria y fundamental para contribuir y fomentar el desarrollo integral y armónico de cada individuo, a través de la práctica sistemática de las actividades físicas.

Se interpreta de Salas (Ob.cit) que con la práctica sistemática de actividades físicas se les proporciona a los estudiantes la formación, los elementos y las satisfacciones motrices, a la par de incentivar su capacidad, interés y su propia necesidad de movimiento corporal. Se buscaría con este trabajo sistemático obtener el estímulo y desarrollar en cada individuo las habilidades, hábitos y actitudes que le permitan hacer el uso debido de sus aprendizajes. En otras palabras, expone que lo desarrollado en cada estudiante se pondrá de manifiesto en el ámbito de su vida familiar, social y productiva lo que permitirá un aprendizaje continuo y permanente.

Es decir, estos aprendizajes son transferidos a su vida cotidiana. Sin embargo, pareciera que definirla como una disciplina pedagógica tuviera su asiento en el objeto o propósito de ella, que en los actuales momentos es el desarrollo integral y armónico del sujeto de su acción. No obstante, no siempre ha sido

así, la educación física estuvo basada en el rendimiento de las capacidades físicas tal como lo expresa Daolio (citado por Jungers, 1999), desde el punto de vista escolar “la eficiencia técnica siempre fue una exigencia de la educación física en relación a los alumnos, cualquiera que sea la biomecánica, la fisiología o el nivel del rendimiento deportivo” (p.6).

Se entiende, de su planteamiento, que la búsqueda de esa eficiencia como fin único de la educación física, no consideraba las capacidades o potencialidades de los estudiantes para la ejecución de las diferentes actividades físicas. Es decir, el proceso, avance y desempeño individual de cada sujeto en la realización de dichas actividades no se evaluaba. Así pues, la eficiencia implicará sólo pensar en el fin, en el resultado o en el producto final.

En la actualidad señala Jungers (1999:2), “las pluralidades de las acciones implica aceptar qué es lo que no vuelve a los alumnos “iguales”, es justamente sus capacidades de expresarse de manera diferente”. Por lo que, considera que la educación física debe tomar en consideración las características de determinado grupo de individuos, considerando que cualquier gesto es una técnica corporal individualizada y establece que las diferencias entre los alumnos, deben ser valoradas independientemente del modelo ejecutado. De igual forma, Bellido (1999), señala que tradicionalmente la educación física tenía como propósito el desarrollo de una serie de aspectos motrices y físicos que capacitaban al alumno en la búsqueda del rendimiento físico.

En resumidas cuentas, se trataba de favorecer los condicionantes motrices, anatómicos, fisiológicos y físicos del estudiante para la mejor ejecución de movimientos establecidos. Esta disciplina, según el precitado autor, debería entenderse como el desarrollo de todas las capacidades que giran en torno a la formación corporal, para lograr el más elevado progreso de posibilidades físicas, corporales, expresivas y motrices, entre otras. Todo ello, en función de que sirviera de base para mejorar la personalidad, la capacidad intelectual, la capacidad afectiva y la relacional. En definitiva, para conseguir la evolución al máximo de las posibilidades de cada estudiante, independientemente de la ejecución realizada.

Por otro lado, Ashmarin y Ruiz (1990), señalan que la educación física es un proceso pedagógico que fomenta todas las fuerzas que integran al hombre, ya que estimula la función orgánica del mismo, pero que el valor educativo no está precisamente en el trabajo muscular u orgánico, sino en el aprendizaje de conocimientos que propicien la elevación de la capacidad intelectual, permitiéndole mejorar su talento y fuerza hacia la misión específica de transformar su entorno.

Además plantean que por su carácter contextual se inserta en el ser humano y en su realidad social. Su potencial educativo se desprende de su capacidad por ofrecer y propiciar situaciones pedagógicas que estimulen el aumento y ejecución de acciones que pongan en marcha su realidad social, a través de la puesta en práctica de la actividad física, entendida como materia vital en la evolución del individuo. Así pues, como proceso pedagógico envuelve fases o etapas para lograr los objetivos instruccionales que le son propios.

Hasta este momento de la discusión parece que hay cierto acuerdo en que la educación física, como disciplina pedagógica, estaría definida por su objeto o propósito que no sería otra cosa que el desarrollo de un conjunto de capacidades motrices, expresivas, físicas, rítmicas, afectivas y relacionales a través del movimiento como una contribución a la formación integral del alumno, pero considerando sus características individuales.

Sin embargo, las consideraciones que hace Vera (1999), dificulta la aceptación de tal conclusión. Según él, la educación física se originó en las actividades físicas que el hombre trató de sistematizar en la antigüedad, para tener mejor condición física para la guerra. Más adelante surge un ideal de hombre físicamente apto, como prototipo para la enseñanza de la educación física escolar, promoviendo el desarrollo armónico y equilibrado del cuerpo. Por otra parte, plantea que sobre la base de lo anteriormente expuesto se originan dos grandes vertientes: la pedagógica y la médica; que van a definir las características de la formación de los profesionales del área y también para fundamentar la base científica de la misma, en el desarrollo humano.

De igual forma, expresa que las universidades que forman a estos profesionales han dejado atrás el concepto de educación física escolar, como alcance único de la disciplina y recurren a los conocimientos de otras disciplinas para profundizar en el área, entre ellas cabe destacar: las ciencias del movimiento, la actividad física, la fisiología del ejercicio, la condición física, la educación física y la recreación y las ciencias del deporte entre otras. Por lo que, incorporan en el más avanzado concepto de la educación física y de la recreación áreas de especial interés, tales como: las ciencias aplicadas, la salud, la informática, el deporte para todos, las instalaciones y el ambiente.

Tal idea, desatiende el enfoque de disciplina única de la educación física. Pero, es en el examen de la formación de los profesionales de la educación física donde se nota más el abordaje interdisciplinario y transdisciplinario.

Por lo que, es oportuno traer la idea de Dossier (1996), quien plantea que la “transdisciplinariedad que se observa en todos los campos académicos, las hibridaciones que se producen en las áreas disciplinares, traen consigo la exigencia de formar profesionales competentes para abordar objetos apropiándose de procedimientos, saberes técnicos y conocimientos de otras áreas” (p.1). También, Lovisolo (1998), señala que es importante considerar el nivel de profundización de estas disciplinas, y que esto va a depender del tipo de profesional que se desea formar. Es decir, en la coherencia teórica, metodológica y práctica de los profesionales que van a atender atletas su formación debe apuntar hacia el rendimiento deportivo: resistencia, habilidad, fuerza y velocidad. Incorporando en su desempeño normativas de la fisiología y de la psicología para alcanzar en los atletas altos niveles de exigencia.

Pero aclara que existen profesionales que trabajan a favor de la conservación de la salud, de la calidad de vida y del bienestar, orientando las actividades de forma placentera, con conciencia de los límites y cuidados. Este grupo de profesionales enfatizan los conocimientos teóricos y observaciones prácticas a partir de la fisiología de la normalidad, de la patología y de las psicopatologías. Por lo tanto, los profesionales que se dedican a este tipo de actividad, no deben

confundirse con los profesionales que se dedican al alto rendimiento. Es importante precisar el tipo de formación que debe dársele al profesional que labora en las escuelas e instituciones de enseñanza. Porque aquí, según Lovisolo (1998), se mezclan los elementos más diversos “iniciación al deporte competitivo, desarrollo físico y psicomotor, salud, recreación, formación moral y disciplinadora y reconocimiento institucional” (p.2).

En ese sentido, la educación física escolar debe pensarse teniendo como horizonte la totalidad de la estética de la dinámica escolar, más que el horizonte del desarrollo individual, porque este último cuenta cada día con mayores espacios especializados para esa finalidad. Por lo tanto, la educación física debe entenderse como la base fundamental para el posterior desarrollo de cualquier habilidad o destreza. De esta manera tendrá cada vez más importancia en la vida del hombre, como factor de desarrollo integral, de la salud, de la educación y como base del deporte.

Pero también, habría que considerar el planteamiento de Parlebas (1997), cuando se refiere a la formación del profesor de educación física. El apunta que hay dos concepciones: la primera consiste en yuxtaponer disciplinas científicas diferentes tales como: anatomía, psicología, sociología, estadística. Es decir, entrelazar diferentes disciplinas científicas para tener una alineación interdisciplinaria. La segunda, toma en cuenta la relevancia de organizar una disciplina más pertinente que observe la práctica física desde una visión motriz a veces llamada praxiología motriz; formada de las palabras praxis (que es la acción) y logos (los discursos). Lo primordial de tal planteamiento es tomar en cuenta la combinación de las actividades físicas que se sitúan en el lema de la acción motriz, pero sin descuidar los aportes de la sociología, de la psicología y de la biomecánica.

Para comprender mejor ciertos postulados de la Praxiología motriz es necesario dar cuenta del contexto en que ella surgió. Pierre Parlebas, profesor de Educación Física francés, comenzó a escribir sus primeros textos a fines de la década del 60. En esos momentos se vivía y protagonizaba toda la ebullición previa al Mayo Francés,

ese movimiento cultural, educativo y social que transformó la vida de ese país y, podría decir sin exagerar, la del mundo. En ese clima de agitación social, donde todo o casi todo estaba siendo puesto en cuestión, Parlebas escribe su primer artículo: “L’education physique en miettes” (1967), una crítica aguda y profunda al estado de la Educación Física de esos momentos y que aún hoy conserva gran actualidad.

Parlebas y sus teorías, ya claras y definidas pero aún primitivas, aparecen en un momento en que la Educación Física está dominada por la psicomotricidad. En la escuela secundaria la disciplina era regida por el deportivismo², y desde un enfoque muy tradicional y tecnicista. En esa época aparecen en Francia también las críticas de Jean Marie Brohm al deporte. Algunas cuestiones estaban siendo replanteadas.

En los ámbitos académicos y científicos de Francia estaba en boga por esos momentos el estructuralismo. Esta línea de pensamiento en ciencias sociales y humanas se afirmó en la escena intelectual francesa primero, y luego mundial también, como un fuerte paradigma que generó más adhesiones que rechazos (Sazbón, 2002). Nace a partir de estudios en el campo de la lingüística (Ferdinand de Saussure) y la antropología (Claude Lévi Strauss), y su eje es el estudio de elementos constituyentes de las sociedades y culturas en los que se encuentran estructuras comunes que deben ser identificadas, aisladas y relacionadas con una amplia red de significados.

El concepto-clave es “estructura”, entendida ésta como sistema de relaciones que permanece invariable y que garantiza su propia regulación (During, 1992). Los elementos que componen esa estructura son solidarios, inseparables entre sí, están en estrecha relación e interdependencia. Según este enfoque, esos elementos cobran sentido a partir del todo y no pueden ser analizados por separado. Según Corvez (2000) “la estructura no es sólo una totalidad de fenómenos solidarios sino que además, esa totalidad debe ser pensada exclusivamente desde el punto de vista de las relaciones existentes entre sus términos” (s/p).

² Utilizo aquí la palabra “deportivismo” para denominar lo que otros autores mencionan como “corriente deportiva”.

En ese contexto fértil para la producción de ideas, Parlebas irrumpe con varios artículos en la revista EPS (Education Physique et Sport) y en medios de circulación masiva como Le Monde y L'Equipe, donde deja sentada su posición respecto al sentido de la Educación Física y a la relación deporte-educación, y polemiza con otros columnistas y lectores. Es decir, desde la génesis de sus ideas marca una tendencia a comunicar lo que él investiga y/o pregona, e invita a ponerlo en debate.

Parlebas (1968) hace referencia por primera vez al estructuralismo, preguntándose si “es inconcebible pensar en beneficiar la Educación Física de los resultados descubiertos en otras áreas a lo largo de cuidadosas investigaciones... ¿ella puede o debe ser estructural?”. Obviamente su propia respuesta a todo ello es sí, y aquí comienza lo que During (1992) denomina “revolución copernicana” en Educación Física (y Parlebas también, aunque no haciendo referencia a él mismo).

Esa supuesta “revolución”, pone en el centro de análisis a la motricidad desde un punto de vista social, entendida como fenómeno social, como un hecho de comunicación, de interacción y de intercambio. Ése es su eje central y su aporte clave. En un marco de una Educación Física psicomotricista, psicomotricizada al exceso podríamos decir, Parlebas acuña una palabra que se transformará en la clave de su universo: “sociomotricidad”. Y la opone a psicomotricidad. Sociomotriz es toda aquella situación en la que interactuamos motrizmente con otros —sean ellos adversarios o compañeros, o ambos a la vez— y, como contrapartida, psicomotor es lo referido a aquel sujeto que se mueve, que se desenvuelve en solitario.

Aquí es necesario hacer una lectura de campos del saber y del poder desde Bourdieu, donde la Educación Física, hegemónica de ese entonces, es cuestionada por Parlebas (1968) y se definen campos de lucha en que la nueva propuesta quiere ubicarse en el centro. Pero este concepto, la sociomotricidad, pasará a formar parte del vocabulario de otra creación de Parlebas (1968): una nueva ciencia llamada Praxiología, o ciencia de la acción motriz.

En este enfoque, planteado desde el estructuralismo, el autor busca ahondar las bases científicas de la disciplina. Parlebas pretende claramente una Educación Física científica, y desde su peculiar visión, marca rumbos en ese sentido. Para ello,

no sólo se basa en “el paradigma sistémico-estructural” (Lagardera, 1996) tomando como punto de partida autores clásicos europeos del estructuralismo, sino que encuentra sus raíces en la sociología de Raymond Boudon y también se nutre de otros aportes como las teorías de Bateson y Watzlawicki, de la Escuela de Palo Alto, EEUU.

Una influencia menos conocida en las teorías parlebasianas son las ideas pedagógicas relacionadas con la “educación nueva” o métodos activos, de las cuales Parlebas se nutrió en su militancia asociativa y que le permitieron al autor toda una lectura diferente de la realidad, además de la posibilidad de realizar trabajos de campo ligados a la educación no formal.

Aparece aquí el primer punto de posible discusión: ¿es la praxiología realmente una ciencia? Está claro que no, si bien podría ser una protociencia, preciencia o una “propuesta teórica con pretensiones científicas” (Rodríguez, 1998). Cabe aquí la pregunta sobre qué le aporta o qué le resta la creación de esta “praxiología motriz” a la Educación Física.

Acción motriz es un concepto muy amplio, posible de definir según Parlebas (2001) como “el proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada” (s/p). Según el autor, este concepto “permite analizar todas las formas de actividad física, sean éstas individuales o colectivas y según todos los modelos posibles” (s/p). De ese gran campo que es la praxiología motriz, Parlebas (1995) toma un sector que le apasiona y allí profundiza sus estudios e investigaciones: las prácticas sociomotrices. En particular dentro de ese subconjunto, tomará como eje de análisis los juegos y los deportes (o como él gusta denominarlos “juegos deportivos no institucionalizados” y “juegos deportivos institucionalizados”(s/p).

Aquí aparece otro concepto clave: la lógica interna, entendida ésta como los trazos principales, las características, los rasgos pertinentes de una determinada situación motriz, de un determinado juego o deporte. Es necesario aclarar que Parlebas (2001) no toma un concepto amplio de “deporte”, sino que lo define como “el conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas” (s/p).

Para entender esa lógica interna es necesario conocer y estudiar los “universales ludomotores” de esas prácticas, afirma el autor.

Los universales ludomotores son estructuras que se pueden observar, desentrañar y mostrar, y que existen en los distintos juegos y deportes. En ese sentido, el autor entiende que esos modelos son factibles de ser matematizados, expresados mediante grafos, matrices, etc., y qué modelos permiten describir el funcionamiento del juego. Esta idea de la matematización es clave para Parlebas; autores como Eidelsztein (2001) consideran esta necesidad de formalización abstracta como una propiedad que nuestra sociedad considera que se debe alcanzar para que un área del saber sea considerada científica —más allá de las lecturas críticas que se puedan hacer sobre esta “maniobra del saber”, como la denomina el propio Eidelsztein—.

Uno de los universales más difundidos —quizás por la posibilidad de expresarlo en gráficos— es la red de comunicación³. La idea central de Parlebas (1984) en relación con los juegos se plasma en lo siguiente: “Todo juego colectivo se organiza en función de las interacciones motrices que aseguran las relaciones entre jugadores. Sobre la trama de la comunicaciones motrices... se va a tejer la dinámica sociomotriz del juego”. O de manera más concluyente aún: “La tarea lúdica, la performance deportiva, es de alguna manera la comunicación motriz ella misma” (s/p).

Aquí dejan de aparecer las técnicas en el centro de los deportes —me refiero en particular a los deportes de conjunto—, dejan de ser el centro los factores psicomotrices de Le Boulch, y aparece como claro eje la comunicación motriz. Las situaciones sociomotrices son entendidas en este marco como manifestaciones socioculturales de comunicación, interacción e intercambio.

A partir de su fuerte anclaje en Francia, y ya consolidada bajo el nombre de Praxiología Motriz, esta corriente de la Educación Física se difunde y encuentra eco

³ Los otros universales, son: la red de interacción de marca (que es en realidad una sub-red de la red de comunicación motriz), las reglas o código lúdico, la red de roles sociomotores, la red de sub-roles sociomotores, el sistema de scores o de marca de tantos, los praxemas o código praxémico y los gestemas o código gestémico.

en España, donde se fundan varios grupos praxiológicos en diferentes centros de formación e investigación. Menos repercusión ha tenido en Latinoamérica, donde de alguna manera se han incorporado conceptos de Parlebas en diseños curriculares y documentos oficiales. De todas formas, el gran corpus de su teoría resta poco conocido en el colectivo de profesores. Esta cuestión puede llevar a preguntarnos sobre la pertinencia (e inclusive el riesgo) de sólo “utilizar” el vocabulario parlebasiano sin profundizar en un mayor conocimiento de su teoría.

En la actualidad según él, ambas posiciones están en pugna, dominando la primera concepción que se basa en acumular conocimientos exteriores. Por lo tanto, resalta la importancia de desarrollar un enfoque propio, sobre la enseñanza de la práctica de la actividad física, pero sin abandonar el trabajo en conjunto con biomecánicos, psicólogos o sociólogos, formando un equipo de trabajo para llevar a cabo investigaciones. Siendo los profesores de educación física quienes deben dirigir esos estudios.

Nótese en este último planteamiento, el esfuerzo conciliador de transferir el abordaje de la educación física como disciplina, hacia el manejo de su objeto mediante la formación de equipos interdisciplinarios. Sin embargo, esto no puede ser considerado como interdisciplinariedad si asumimos el planteamiento de Ander-Egg (1994):

La labor de cooperación interprofesional, no implica necesariamente que haya interdisciplinariedad, aunque cada uno aporte sus propias perspectivas y se tenga el propósito de establecer un puente entre conocimientos especializados de varias disciplinas. Esta conclusión proviene de considerar como indistinto o equivalente el trabajo interprofesional con el interdisciplinar (p.19).

De acuerdo a las ideas descritas anteriormente, se percibe que existe una gran similitud en los argumentos teóricos en cuanto al aporte que brindan diversas disciplinas al área de la educación física. Es decir, que asimila saberes de otros campos para legitimarse y profundizarse.

Así pues, se pudiera decir que la educación física es una yuxtaposición o entrelazamiento de disciplinas que van a permitir al profesional ahondar en

los conocimientos según su ámbito de acción y desenvolverse de manera efectiva en su campo de trabajo. También, en la educación física escolar se han incorporado áreas de especial interés tales como: las ciencias aplicadas, la salud, la informática, las instalaciones y el ambiente, entre otras para el desarrollo integral del individuo. Así como también se interrelacionan diversos elementos como: iniciación deportiva, salud, recreación, desarrollo físico y psicomotor para contribuir con el desempeño profesional y la formación del sujeto.

En definitiva, se podría decir que existen acuerdos y desacuerdos en cuanto a los propósitos de la educación física. Es posible que esta discusión se mantenga por más tiempo por la orientación que la aplicación que se le dé al conocimiento del movimiento humano.

Enseñanza

La enseñanza de la educación física debe fundamentarse sobre la base, de principios teóricos y pedagógicos, que fomenten el aumento de todas las capacidades del sujeto y que engloben la personalidad del mismo. Estas capacidades deberían favorecer en el estudiante el desarrollo de sus potencialidades atendiendo a sus características físicas, motrices, afectivas y personales. De esa manera el individuo valorará la actividad en función de cómo aprende, cómo disfruta, cómo le sirve para su crecimiento, de con quién la realiza y cómo la realiza; generando una opinión sobre la actividad motriz y no se dedicaría sólo a repetirla. (Bellido, 1999).

Capacidades motrices suponen mejorar todos los aspectos corporales y motores que sirvan de base para la práctica deportiva de cualquier disciplina. En este espacio se propiciarán todo tipo de actividades formativas que supongan la dotación de recursos motores, corporales y de uso del espacio para la práctica de los deportes tradicionales colectivos e individuales, así como las disciplinas gimnásticas.

Capacidades físicas como base fisiológica y anatómica de la condición física, se desarrollarán dependiendo de las características de los estudiantes quienes podrán formarse integralmente. Capacidades expresivas supondrán un complemento motor

al desarrollo de las capacidades motrices o deportivas, además de incrementar el nivel de conocimiento y control del propio cuerpo y sus posibilidades expresivas, comunicativas y creativas. Actividades como el mimo, la dramatización, la representación, la expresión corporal deberían ser tratadas al mismo nivel que las disciplinas deportivas, motrices y lúdicas.

Capacidades rítmicas mejorarán el control del movimiento, la condición física, la capacidad creativa, expresiva y comunicativa y las propias condiciones motrices de coordinación, agilidad y destreza. Para ello se deben ofrecer propuestas variadas y tratadas al mismo nivel que otras actividades motrices surgidas de las disciplinas del baile: danzas grupales, folklóricas, clásicas, bailes libres y modernos entre otras.

Capacidades afectivas y relacionales se incrementarán en la medida en que se sistematicen las propuestas dirigidas a desarrollar otras capacidades tales como: el respeto, la aceptación, la valoración, la autoestima, el autocontrol y la colaboración entre otras. Es decir, bajo una perspectiva de satisfacción y realización del propio aprendizaje y la auto-aceptación. Se podría entender, entonces, que la educación física que siga esta línea, en lugar de la orientación puramente deportiva, supondría, a lo largo de toda la etapa formativa del estudiante, el desarrollo de todas sus capacidades de una forma paralela, global e integral. De esta manera, los valores que se generan en los educandos no serán ya de individualismo y de competición, sino por el contrario los de individualidad, solidaridad e integración.

Por otro lado, es de entenderse que la calidad de la enseñanza de educación física y los programas depende de la existencia de varios componentes que funcionan simultáneamente. Estas normas proporcionan una base la definición del contenido esencial para ser aprendido por los estudiantes, sino que debe ser organizado en un contexto curricular dentro de la estructura de la escuela.

Formación del Docente de Educación Física.

Estudios e Investigaciones. La formación del profesorado en general y del docente de Educación Física en particular, ha sido y sigue siendo en la actualidad

uno de los principales ámbitos de investigación en las Ciencias de la Educación y en Educación Física, debido a la gran complejidad que supone el proceso de formación de los futuros docentes y a la gran responsabilidad que esa labor conlleva. En torno a este tema de estudio se han realizado numerosas investigaciones teóricas y prácticas en las que se han aplicado diferentes modelos pedagógicos enmarcados en los diferentes paradigmas de investigación educativa.

La aparición de nuevos modelos de formación del profesorado y de diferentes paradigmas de investigación educativa tiene su justificación en la ya mencionada complejidad del proceso de formación de formadores. Dentro de los modelos de formación del profesorado encontramos varios modelos diferentes, así mismo, los paradigmas de investigación educativa aplicados a la Educación Física que a continuación analizaré brevemente (muchos ya han sido analizados anteriormente). Entre estos están los Modelos Tecnológicos y los Modelos Humanistas:

Los Modelos Tecnológicos se basan en programas de formación con unos objetivos específicos, enfocados hacia la mejora de la actuación docente y entendida como una técnica correcta de actuar en el aula. Dentro de estos modelos encontramos las siguientes corrientes:

Corriente basada en la Microenseñanza. Es un sistema de práctica controlada que hace posible centrarse en conductas docentes específicas y practicar la enseñanza en condiciones controladas (Allen y Eve, 1968. en Delgado Noguera, 1990). La mayoría de los estudios que se realizaron bajo este modelo se centran en el desarrollo y la mejora de diferentes conductas docentes en situaciones reducidas de enseñanza (reducidas en tiempo, número de alumnos, en condiciones favorables de material, etc.), para facilitar el entrenamiento de las conductas deseadas.

Corriente basada en el Análisis de la Interacción. Estudian la relación unidireccional profesor-alumno, basándose en las conductas del profesor y cómo afectan éstas a los alumnos. Se centran en la observación, haciendo hincapié en la conducta verbal del docente.

Corriente basada en la Supervisión Clínica. Es un método centrado también en la acción docente, cuyo objetivo es mejorar los materiales y métodos de instrucción en el mismo momento de la interacción del profesor con los alumnos, a través de la reunión de supervisión docente en formación-supervisor (Mosher, 1975; Cooper, 1984 y Villar Angulo, 1990). Esta corriente sigue la secuencia: planificación del aspecto a mejorar, conferencia o reunión de supervisión y análisis de datos.

Corriente basada en las Competencias. Consideran el acto docente como un conjunto de elementos o unidades de aprendizaje. Se basa en que las competencias son observables y susceptibles de modificación y mejora. Los Modelos Humanistas realizan análisis y diagnósticos de la intervención docentes a través de los procesos de pensamientos y de las decisiones de los profesores. Forman parte de los Modelos Humanistas las siguientes corrientes.

Corriente basada en la Toma de Decisiones. Su objetivo fundamental es identificar las variables que configuran el proceso de elaboración y ejecución de las decisiones; antes, durante y después de la enseñanza. (Shavelson, 1979. en Delgado Noguera).

Corriente basada en los estudios e investigaciones sobre las Creencias y el Pensamiento de los profesores. Consideran al profesor como un agente activo encargados de construir las directrices de su propia práctica docente. En el proceso de configuración de su práctica docente, el profesor hace uso del cuerpo de conocimientos adquiridos durante su formación inicial, a lo que añade su propia concepción sobre la educación.

Corriente basada en la Reflexión sobre la acción o Investigación sobre la acción en el aula. Intentan preparar al profesor para que no sea un simple reproductor de los contenidos explicitados en los currículos oficiales. En este sentido consideran al profesor como un experimentador dentro de su propia clase, que debe planificar y reflexionar sobre su práctica. Expuestas las características fundamentales de los modelos de formación del profesorado, hablemos un poco sobre los paradigmas de investigación educativa que sirven de fundamentación básica para la creación de

dichos modelos. García Álvarez (1987), distingue cinco paradigmas de investigación educativa:

Paradigma Presagio-Producto. Los trabajos realizados en la década de los años treinta tenían el objetivo de buscar la correlación entre las características de la personalidad del profesor y el rendimiento académico del alumno. Los estudios buscan al profesor eficaz, pero no desde la perspectiva de lo que ocurre en el aula, sino desde el estudio de las cualidades físicas y psicológicas que debe reunir un profesor para lograr un buen rendimiento, hasta el punto de poder predecir los resultados de la enseñanza según las características de este profesor. En la actualidad es un paradigma agotado.

Paradigma Proceso-Producto. Analiza los procesos de interacción que se producen en las clases entre el profesor y los alumnos. Para realizar este análisis se estudia la actuación del profesor, intentando detectar cuáles son las conductas más consistentes y más influyentes de éste sobre el aprendizaje de los alumnos, para, posteriormente desarrollar estas conductas eficaces en un programa de formación del profesorado. Bajo este paradigma se encuentran las cuatro corrientes de los modelos tecnológicos de formación del profesorado descritas anteriormente.

Paradigmas Mediacionales centrados en el Profesor. Toman en consideración los procesos internos que se producen en el profesor a la hora de tomar decisiones durante la enseñanza. Los modelos humanistas de formación del profesorado basados en la toma de decisiones y en las creencias y el pensamiento del profesor se ubican sobre los postulados de este paradigma de investigación.

Paradigmas Mediacionales centrados en el Alumno. En este caso, su intención es la de profundizar en la investigación de los procesos mentales que se producen en los alumnos cuando aprenden, con el objeto de conocer la diversidad de aprendizajes que se propician y poder incidir en ellos durante la actuación del docente.

Paradigma Ecológico. Intenta estudiar determinados fenómenos en las mismas situaciones en las que se producen, respetando las características de éstas y su desarrollo espontáneo. Considera que el aula es un espacio social de comunicación y enfatiza el valor funcional de los comportamientos individuales en el medio natural.

Reflexionando acerca del empleo de estos paradigmas de investigación en la actualidad debemos acotar que hemos pasado de una preocupación exclusiva por el producto, por el énfasis en la consecución de buenos resultados educativos, a un olvido casi absoluto de esta cuestión, para centrarnos únicamente en el proceso, en los aspectos socioculturales y afectivos, interculturales y ecológicos, mediacionales, etc. Esto ha propiciado el olvido del paradigma proceso-producto, y no debemos olvidar que en el proceso de formación del profesorado es necesario que el futuro docente finalice sus estudios con un nivel mínimo de competencias ya adquiridas (modelo de competencia que se encuadra en el paradigma proceso- producto).

Competencias Docentes del Profesor de Educación Física.

Cuando hablamos de formación del profesorado, resulta imposible aislar este constructo de las denominadas Competencias Docentes, ya que éstas, dentro del ámbito de la Educación Física, hacen referencias al conjunto de funciones que desarrolla el profesor (conocimientos, conductas y comportamientos, y actitudes) en el desempeño de su labor educativa y a la forma de llevar a cabo dichas funciones.

Veamos a continuación los aspectos más importantes que, sobre competencias docentes se han realizado con el objetivo de configurar una clasificación propia sobre competencias docentes del profesor de Educación Física a fin de aclarar cuáles son los elementos más relevantes de su actividad educativa. Dentro de estas funciones del docente se realiza una distinción entre Competencias Pedagógicas y Competencias Didácticas:

Competencias Pedagógicas.

Engloban al conjunto de relaciones que se establecen entre profesores y alumnos durante el desarrollo de las sesiones de Educación Física. Entre las cuales destacan:

Canales de Comunicación. Que pueden ser verbales y visuales. La utilización preferente de uno u otro canal de comunicación debe estar en función de las

necesidades que existan en una determinada situación de enseñanza. Cuando se emplea el canal verbal, las consignas que hay que tener en cuenta se centran en la precisión de la información, la claridad del lenguaje utilizado y la calidad en la transmisión del mensaje por parte del profesor. Además se cuidará de mantener a todo el grupo en campo visual. En lo que respecta a los canales visuales, que pueden ser de dos tipos: recursos materiales (pizarra, fichas, paneles informativos, etc.) y demostraciones, ya sean realizadas por el profesor o por algún alumno, suponen en muchas situaciones de enseñanza- aprendizaje, un medio ideal para entender de forma clara la ejecución de la tarea a realizar. Al hacer uso de este recurso, el profesor queda en una mejor disposición para acompañar de una explicación la acción demostrada. El objetivo fundamental de los canales de comunicación es ofrecer una información clara al alumnado, eliminando interpretaciones erróneas, distracciones y olvidos.

Relación Profesor-Alumnos. Se refiere a la gestión del grupo-clase, tanto a nivel colectivo como de forma individual. Para estudiar esta relación se analizan las características de la organización espacial, distinguiendo entre: situación de los alumnos (que debe permitir un desarrollo óptimo de la actividad desarrollar, provocando la atención de los alumnos y evitando la desmotivación. La distribución de los alumnos puede hacerse de forma aleatoria, homogénea o heterogénea, pero siempre teniendo en cuenta los objetivos de enseñanza perseguidos y el contenido que estemos trabajando) y colocación del profesor (debe permitirle observar al grupo en su totalidad, incluso cuando realice intervenciones individuales sobre algún alumno. En los casos en que la clase esté dividida en grupos, el profesor debe evitar estar mucho tiempo atendiendo a un mismo grupo, ya que es necesario que preste su atención de la forma más homogénea posible, en cuanto al reparto temporal se refiere, a todos los grupos).

Relación Alumnos-Dispositivos. Este constructo alude al uso de tiempo, del espacio (estructuración espacio-temporal) y del material de enseñanza. La buena gestión del tiempo de clase sigue siendo en la actualidad una de las mayores preocupaciones de los profesores de Educación Física. De ahí que, entre otros

aspectos a considerar, el docente debe evitar, en la medida de lo posible, las intervenciones extensas, así como proponer una serie de rutinas y reglas de actuación diaria que faciliten la puesta en acción rápida de la sesión de Educación Física. En esta gestión temporal la organización de los alumnos a la hora de ejecutar las tareas propuestas juega un papel fundamental. Del mismo modo, la buena planificación de los espacios y materiales a emplear optimizará el tiempo de práctica de los alumnos.

Estilo de Relación Pedagógica. La forma o estilo de enseñanza que tiene un profesor no debe ser uniforme, sino que debe adaptarse a las condiciones cambiantes que se le puede plantear en las diferentes situaciones de enseñanza. La uniformidad en la aplicación de un mismo y único estilo de enseñanza puede conducirnos al anquilosamiento.

Competencias Didácticas.

Son apreciadas a partir de la relación que el profesor crea entre el objeto de enseñanza y el alumno. Para evaluar esta relación se emplean cinco ítems:

La Regulación. Es la prueba de la adaptabilidad del profesor, de la pertinencia de su análisis de los hechos pedagógicos y didácticos de la clase.

La Adecuación. Es el ajuste máximo entre los recursos del alumno y las exigencias de la situación propuesta. Se refiere también a la coherencia entre los objetivos fijados, las situaciones propuestas y los dispositivos previstos.

La Diferenciación. Supone tener en cuenta las diferentes formas de plantear la enseñanza, en función de las distintas aptitudes, los métodos de aprendizaje, las diferentes capacidades y los niveles de habilidad y de motivación que presentan los alumnos. Se refiere a lo que conocemos como individualización de la enseñanza.

La Acción. El tiempo de acción motriz es un elemento clave para la consecución de los aprendizajes. De forma cuantitativa, se trata de proponer un tiempo de compromiso motor óptimo; y cualitativamente, debemos encontrar un equilibrio entre el tiempo de acción motriz y los intervalos temporales dedicados a la reflexión y al análisis.

La Evaluación. El conjunto de retroacciones denominadas feedback o conocimiento de resultados (CR), que se distinguen entre:

a) **CR Intrínseco:** Que es inherente a la tarea y está constituido por los retornos internos de informaciones que recibe el sujeto que actúa (el propio alumno) a través de sus receptores kinestésicos (músculos, tendones y articulaciones) y por los canales auditivos y visual. Una de las estrategias de optimización de este CR se basa en insistir al alumno sobre las distintas sensaciones kinestésicas que puede experimentar en la realización de una tarea determinada, para que así las pueda ir reconociendo. Auditivamente, se recomienda sobre todo el trabajo del ritmo. Por último, la información visual puede quedar más clara colocando objetos en lugares destacados y empleando colores vivos y señales.

b) **CR Extrínseco:** Es el proporcionado al sujeto por parte de una fuente externa, ya sea otro compañero o el profesor. Se administra normalmente de forma oral, aunque a veces puede utilizarse como complemento a ayudas visuales y/o kinestésicas.

Se recomienda dar estos CR extrínsecos inmediatamente después de producirse la ejecución del alumno, con el fin de que el éxito en su aprendizaje no se pueda considerar producto del azar, sino de una comprensión correcta de lo que ha de realizar. En este sentido, se considera conveniente que estos CR cumplan los requisitos de: ser precisos, simples, positivos o aprobativos, y de un número total limitado.

Gagné (en Pieron, 1999) consideró ocho comportamientos que el profesor de Educación Física puede emplear para favorecer los procesos de aprendizaje del alumno: a) Aumentar la motivación basándola en el dominio del tema. b) Informar al alumno sobre los objetivos de la actividad que se está realizando. c) Dirigir la atención del alumno hacia los elementos de la tarea esenciales para conseguir los objetivos propuestos. d) Estimular el recuerdo en el alumno, para que éste pueda identificar y extraer de la memoria a largo plazo las habilidades ya adquiridas, y puedan servirle para reorganizar las nuevas habilidades.

Por otro lado e) Proporcionar una guía visual o verbal al alumno para que codifique la nueva información. f) Favorecer la retención de los aprendizajes proporcionándole índices que representen la estructura del tema o de la tarea tratada. g) Favorecer una transmisión del aprendizaje variando los contextos de aplicación de las tareas que los alumnos realizan. h) Proporcionar un feedback para comprobar el nivel alcanzado en la ejecución de una determinada habilidad.

Pieron (1999) nos habla de cuatro elementos esenciales que desempeñan un papel esencial en la consecución de la mayoría de los objetivos educativos que se proponen en la enseñanza de las actividades físico-deportivas:

Tiempo de Compromiso Motor (TCM). Se define como el tiempo efectivo que el alumno invierte en la actividad motriz durante la sesión de Educación Física. Así, el tiempo invertido en la tarea se considera como un mediador a través del cual la instrucción y las intervenciones del profesor se transforman en aprendizajes en los alumnos.

Información frecuente y de calidad sobre el estado de las prestaciones del alumno. Es importante hacer uso del feedback, pero no sólo como herramienta informativa a cerca del carácter correcto o incorrecto de la ejecución de una tarea (conocimiento de resultado) por parte del alumno; es importante también que este feedback aporte un tipo de información más cualitativa, relacionada con la comprensión de los mecanismos que llevan a la realización de las tareas, para conseguir la mejora en las prestaciones de los alumnos. El feedback, entendiéndolo desde esta doble perspectiva, se sitúa en la frontera entre la enseñanza y el aprendizaje.

El clima positivo que debería reinar en la clase. Teniendo en cuenta que uno de los objetivos perseguidos en la Educación Física es la continuidad de la práctica físico-deportiva fuera del horario escolar, debemos entender que este propósito será más fácil de conseguir fomentando una actitud positiva respecto a la actividad físico-deportiva, desarrollándola bajo un clima de apoyo y ánimo por parte del profesor. La organización del trabajo en clase: para maximizar el tiempo de actividad individual, así como el aporte de feedback es necesaria una eficaz organización de las

condiciones de práctica. A su vez, esta organización simplifica los problemas de conductas y de disciplina que pueden surgir en la clase.

En relación con la fase preactiva de la enseñanza, es decir, la planificación, (Tyler, 1949, en Delgado, 1990) distinguió cuatro grandes funciones o competencias del profesor de Educación Física. Estas funciones son: a) Selección de objetivos específicos, b) Selección de actividades de aprendizaje a partir de estos objetivos, c) Organización de las actividades con vistas a un aprendizaje óptimo, d) Selección de los procedimientos de evaluación para comprobar en qué medida se han alcanzado los objetivos antes definidos.

También e) Las principales funciones que los profesores de Educación Física realizan en el desempeño de su actividad docente son: e.1) Gestión del tiempo. e.2) La presentación de las actividades: donde se analizan la utilización de las distintas estrategias de aporte de información: descripciones, explicaciones, demostraciones, ayudas visuales, etc. e.3) El perfil de las intervenciones de los profesores: entendiéndolo como el reparto cuantitativo de las intervenciones de los docentes con sus alumnos, ya sea en funciones de observación, de administración de feedback, de motivación, de información, etc. e.4) El feedback o retroacción: donde se destaca la importancia de este mecanismo de intervención docente, que cumple una doble función: evaluativo e informativa. e.5) La heterogeneidad de la clase y su relación con la interacción aptitud tratamiento en Educación Física: en este caso, se analiza el reparto de las intervenciones del profesor y cuáles constituyen una cuestión fundamental, cuando se trata de la equidad en la relación pedagógica. e.6) El entusiasmo: se trata de un comportamiento complejo de difícil definición que se relaciona con la excelencia de la enseñanza. En el entusiasmo tienen cabida todos los aspectos motivacionales y socio-afectivo que se pueden encontrar en la relación bidireccional profesor-alumno.

Modelo de Formación Reflexiva Inicial y Continuada.

La Educación Física y sus nuevas manifestaciones en los contextos escolares y sociales ha permitido ver con claridad que la orientación de la educación de la

motricidad debe dejar de lado la exclusividad de los planteamientos centrados en, según Castañer (1996) aprendizajes estandarizados: “la enseñanza de la Educación Física debe tener en cuenta tanto las capacidades motrices (potencial perceptivo, condicional y social) como las habilidades motrices y acciones propiamente dichas que de ellas se derivan” (s/p).

Esta nueva tendencia global de la Educación Física nos sugiere buscar caminos de innovación que nos acerquen a valores y competencias educativas intrínsecas de la motricidad. Para poderla desarrollar es necesario superar la amenaza o la inseguridad que supone enfrentarse a lo desconocido y, por consiguiente, formar docentes capaces de dar respuestas pedagógicas adecuadas a las situaciones imprevisibles que puedan emerger del trabajo corporal de sus alumnos.

Según Sparkes (1992), la mejor condición para que ello sea posible es partir de un proceso reflexivo que equipare el status de nuestra materia con el resto de materias del sistema educativo y consolide el tratamiento interdisciplinar de la motricidad con otras áreas. Este proceso reflexivo de formación inicial y permanente lo podemos resumir en el siguiente esquema.

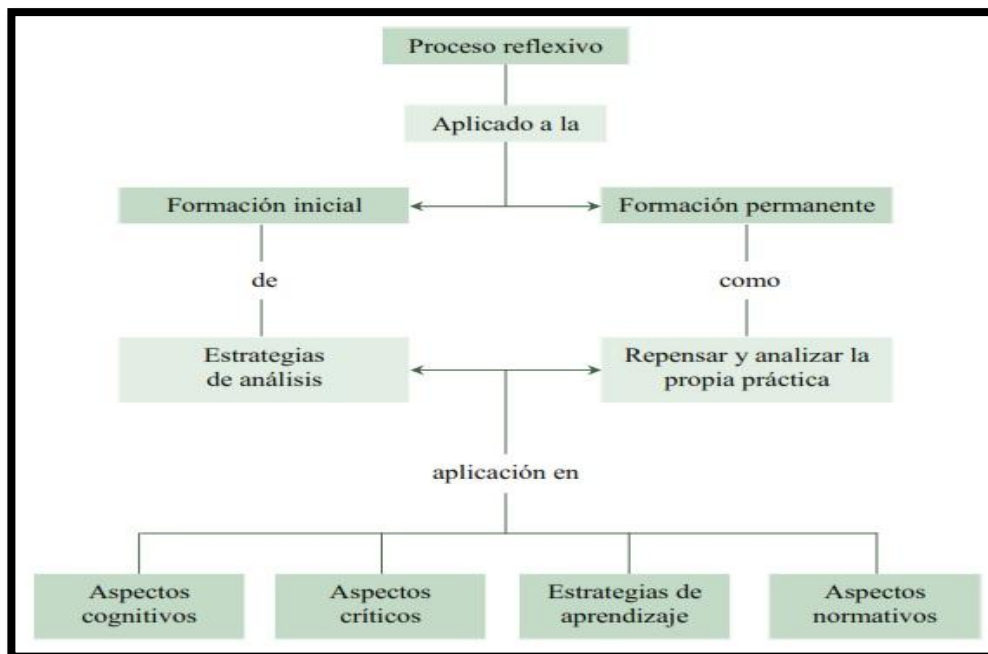


Gráfico 2. Modelo de Formación Reflexiva Inicial y Continua

La formación del profesorado. Es el proceso sistemático y organizado que se destina tanto a profesores en formación como en ejercicio, con la finalidad de que a éstos les sirva para aprender y desarrollar su competencia profesional, así como para capacitarlos en la ejercitación de su profesión. Es en el ámbito de la pedagogía general y la didáctica aplicada donde básicamente cabe considerar la formación del profesorado. No existe una única definición válida de lo que supone la formación del profesorado ya que epistemológica y contextualmente ésta tendría que circunscribirse a un marco conceptual y social invariable. Una adecuada definición de formación del profesorado debería estar en concordancia con la perspectiva de estudio en la que se fundamenta, con todo lo que de ella emerge: paradigma de formación del profesorado, modelo de formación, estilos de docencia, tipo de currículum formativo, etc.

La formación del profesorado surge como una necesidad social. Una necesidad causada por la progresiva generalización de la educación obligatoria y el aumento y la complejidad creciente de los saberes a impartir en ella. Esto determina la aparición del “profesional de la enseñanza”, así como instituciones especializadas en su formación. Estos profesionales serán los docentes encargados de desempeñar la función social de la educación. Desde un principio se hace evidente una proliferación de tendencias de modelos de formación. Este hecho pone de manifiesto que cada modelo de formación del profesorado marcará unas prioridades según sus finalidades, diseñando en consecuencia su currículum formativo, su metodología y su orientación.

Por este motivo es necesario abordar las tendencias maestras que pueden proporcionar el soporte teórico y conceptual de cualquier experiencia de formación del profesorado que se lleve a cabo. Además de los modelos anteriormente expuestos y analizados, también tendremos en cuenta los siguientes modelos o enfoques de formación del profesorado:

Modelo academicista centrado en las adquisiciones. Este modelo implica, por un lado, una separación entre la teoría y la práctica, siendo esta última el marco espacial donde se aplican los conocimientos teóricos adquiridos previamente; mientras que,

por otro lado, también supone determinar un currículum formativo común a todos los docentes y cuyos contenidos están predeterminados. Este hecho facilita la actitud pasiva de los docentes, que adoptan el papel de meros receptores de unos conocimientos generales, ajenos a su propia realidad práctica, y que deben aplicar en situaciones descontextualizadas.

Modelo técnico centrado en el proceso. Fomenta una formación técnica de los profesores, los cuales deben dominar los hallazgos de las investigaciones experimentales y aplicarlas a la práctica. De esta manera, este modelo de formación tendrá estas características: ...girará en torno al entrenamiento del docente en las competencias en las que se divide la actividad de la enseñanza, para posteriormente transferirla a situaciones reales de la práctica docente (García Ruso 1997, p.25). Para ello se dotará a los profesores, a través de un currículum ya estipulado, de un conjunto de conocimientos, competencias, instrumentos y “recetas” que permitan: ...comportarse en situaciones interactivas de tal forma que existan muchas posibilidades de que una enseñanza sea eficaz, y que produzca un elevado rendimiento en los alumnos (Marcelo 1989, p.42). Este modelo es uno de los que más ha perdurado. Ha recibido críticas orientadas a que el profesor asume el papel de reproductor de técnicas y que el acto educativo se convierte en un proceso mecánico de actos orientados a lo previsto y predeterminado que no proporciona soluciones contextualizadas o que concibe al profesor como un profesional técnico.

Modelo cognitivo centrado en el desarrollo de capacidades. Esta orientación pretende fomentar la capacidad de análisis de sus propias capacidades y la afianciación de un estilo docente. La finalidad de este modelo es que el docente, en función de sus características y necesidades, sea capaz de desenvolverse por sí mismo en el aula y solucionar los problemas surgidos de las diversas e irrepetibles situaciones educativas. Un currículum formativo, concebido bajo este punto de vista, será partidario de proponer tanto contenidos teóricos conectados necesariamente con la práctica, como habilidades y competencias que otorguen un papel activo a los alumnos que serán los futuros docentes en ejercicio.

Modelo crítico-técnico. Orientado a la indagación y la reflexión: Es el que actualmente más incidencia está teniendo en la investigación y conceptualización de la formación del profesorado. Esto se debe a que concibe al profesor como un profesional que resuelve problemas a partir de la reflexión. Bajo esta premisa se pretende formar docentes capacitados para tomar decisiones adecuada a los contextos en donde se desenvuelven. Por este motivo, se requiere de un curriculum formativo de carácter abierto, que permita al docente ser un investigador en su propia aula, a partir de la obtención de datos originales y de la verificación directa de la hipótesis.

El pensamiento reflexivo no es una idea nueva en la literatura educativa, ya que sus orígenes se remontan al año 1932 con Dewey (Latorre, 1992; Devís, 1996). Sin embargo, no es hasta que aparecen las tendencias cualitativas e interpretativas, en el marco de la investigación sobre la enseñanza, cuando la reflexión se puede entender como: a) Una autocrítica continuada sobre las propias percepciones, pensamientos y acciones realizadas en el contexto profesional, con la finalidad de cambiar y adecuar nuestra práctica y el contexto social de la enseñanza. b) Una actividad o acto de análisis de las decisiones tomadas, productos o experiencias con el fin de reconducirlas y obtener una nueva comprensión de la realidad para replantearse nuevas intervenciones.

Como una característica humana, que consiste en un proceso de pensamiento en el cual se transforman las ideas, conocimientos y experiencias en otras intervenciones adecuadas a una situación y/o contexto educativo concreto.

Etapas y procesos de la formación.

La formación del profesorado es un proceso único que se divide en base a una continuidad constituida por diferentes fases cronológicas, que a grande rasgos Freiman (en Marcelo, 1989; Rodríguez, 1995) identifica como:

Fase de pre-entrenamiento. Incluye aquellas creencias, valores y concepciones previas de los profesionales de la enseñanza y que se constituyen a partir de sus propias experiencias vividas generalmente como alumnos, las cuales pueden llegar a influir inconscientemente en su profesión docente.

Fase de pre-servicio o de formación. Hace referencia a la fase de formación inicial llevada a cabo en instituciones específicas.

Fase de iniciación en el aprender a enseñar. Es una etapa de inducción correspondiente a los primeros años de ejercicio profesional, en donde los profesores adquieren el conocimiento práctico, fundamentado básicamente en estrategias de supervivencia (a grandes rasgos, estas conductas hacen referencia a la preocupación de los profesores debutantes por aspectos técnicos como, por ejemplo: control de la clase; consecución de los objetivos didácticos; selección adecuada de los contenidos y tareas; aplicación eficaz de los métodos de enseñanza; aumentar el tiempo de práctica de los alumnos...(Freiman, en Marcelo 1989).

Fase de actividad laboral. Aquí se incluyen todas aquellas actividades planificadas por instituciones o por el propio docente, para perfeccionar su enseñanza y desarrollarse como profesional (formación permanente). A pesar de que en cada uno de estos momentos temporales existen diferentes objetivos, contenidos y metodología, podemos decir que están interrelacionados entre sí. Una buena formación sería aquella en la que se pudieran aprovechar estas relaciones para incluir en cada momento aspectos de una u otra fase.

La Formación Inicial

Esta Fase de formación es aquella que se lleva a cabo en instituciones específicas, escuelas de magisterio y departamentos universitarios, y cuyo currículum contempla contenidos muy variados. Al respecto se hace evidente la existencia de diversos modelos de currículum, los cuales han surgido a raíz de un proceso de innovación continuo y de los que cabe destacar:

- Sus finalidades y objetivos, centrados en la adquisición de conocimientos, habilidades o competencias y disposiciones o actitudes.
- Y los contenidos no neutrales y estáticos, adecuados a las tendencias, concepciones, ideologías y necesidades sociales del momento. Deberían tenerse en cuenta las nuevas tendencias que, a raíz de los cambios sociales y nuevos estudios, afectan básicamente a los objetivos y contenidos de la materia a enseñar y que, por

consiguiente, generan nuevas demandas y necesidades tanto por parte de los futuros docentes como de los formadores. Este hecho supone:

- Aplicar un proceso metodológico que proporcione algo más que un conjunto de conocimientos y formas culturales preestablecidas e inamovibles, un proceso que tenga en cuenta tanto la perspectiva teórica como práctica, que facilite una formación flexible; el desarrollo de una actitud crítica de una manera cooperadora, ya que la formación inicial ha de preparar para una profesión que requiere continuar estudiando durante toda la vida profesional (Imbernón, 1994, p.55). Todo ello implica la presencia de planes de estudio cuyos contenidos, además de la adquisición de conocimientos teóricos y/o competencias, fomenten el desarrollo de actitudes y capacidades críticas y reflexivas que permitan al docente, futuro y en ejercicio, saber por sí mismos: qué debe hacer, cómo, por qué, cómo y cuándo lo debe hacer en la búsqueda de soluciones continuas.

- La formación inicial del profesorado de Educación Física

Siendo conscientes de la disparidad de opiniones que esta formación suscita en diferentes centros de formación, es preciso establecer una relación entre nuestra concepción sobre qué supone y qué implica para nosotros la Educación Física y cómo, en función de ésta, debe ser considerada la formación de su profesorado.

Cabe señalar que concebimos la Educación Física, tal y como su nombre indica, bajo la esfera educativa, y que más concretamente la entendemos como educación del cuerpo, según Cagigal citado en Fraile (1995) “la concepción de la Educación Física, variará según el concepto y la idea que sobre el cuerpo se posea” (p.21), una educación “centrada en el sujeto que aprende, se relaciona, se manifiesta y se expresa a partir de su propia corporeidad” (Ob. Cit.; p.23). Este hecho, juntamente con la concepción de que el ser humano debe ser tenido en cuenta bajo una perspectiva global, como un sistema inteligente – sistema inteligente caracterizado por ser según Martínez (1989) “un sistema abierto, codificado, adaptativo, proyectivo, auto-organizativo y autorregulado y evolutivo” (s/p), ha de permitirnos ver con claridad que la orientación de esta disciplina debe dejar de lado la

exclusividad de los planteamientos centrados, basados en la mera repetición de movimientos y en el almacenamiento de datos.

La enseñanza de la Educación Física debe tener en cuenta diferentes capacitaciones y habilidades que de ella se derivan, además de las competencias de adaptación y auto regulación, las cuales deben posibilitar que nuestros alumnos transfieran, a su propia realidad, los aprendizajes adquiridos. La Educación Física, gracias a su especificidad de posibilitar la utilización del cuerpo, nos permite plantear según Lagardera (1989), situaciones pedagógicas contextualizadas con dicha realidad: “para la modificación de conductas, hábitos y actividades de manera que éstas resulten optimizantes para el alumno y le faciliten experiencias y conocimientos que le ayuden decididamente al desarrollo y maduración de su personalidad” (p.32).

Esta situación implica otros planteamientos metodológicos que se alejen de la mera proposición de situaciones cerradas, con una única respuesta posible y centrada exclusivamente en los mecanismos de ejecución. Es decir, en planteamientos que dejen de lado la aplicación directa de “los recetarios” que al entender solamente aportan “seudo-respuestas” pensadas para ser utilizadas ante tales o cuales situaciones, más o menos ideales, y bajo unas condiciones de aplicación totalmente alejadas de la realidad.

Esta nueva tendencia de la Educación Física, obliga a buscar caminos de innovación que nos acerquen a valores educativos intrínsecos. Para ello, es necesario superar la amenaza o la inseguridad que supone enfrentarse a lo desconocido y formar docentes capaces de plantear situaciones pedagógicas adecuadas a los momentos imprevisibles que puedan emerger del trabajo corporal de sus alumnos. El panorama caracterizado por el desfase existente con la realidad socio- educativa actual, y por la insatisfacción e inseguridad de los docentes que se forman, justifica la presencia de un nuevo modelo de formación basado en la consideración del profesor como crítico y como investigador reflexivo en el aula.

El modelo que estimula la capacidad de análisis de la realidad y fomenta la creación de soluciones adecuadas a sus particularidades es la formación basada en la reflexión, es decir, el modelo reflexivo. La práctica reflexiva se caracteriza por:

- Abrir la preocupación por los propósitos, consecuencias y significatividad de las propias acciones docentes.
- Combinar habilidades de indagación con actitudes de apertura de pensamiento, responsabilidad y entusiasmo.
- Aplicarse en procesos circulares y espirales que permiten a los profesores revisar su práctica una vez ésta se ha llevado a cabo. Denominada “reflexión sobre la acción” y considerada como más realista que la “reflexión en la acción” (durante la práctica), pues atiende a las exigencias de la propia enseñanza.
- Fundamentarse en los juicios sobre los propios profesores a partir de su propia autorreflexión e intuición.

Son rasgos que permiten incidir en los siguientes aspectos:

- El aspecto cognitivo, el cual permite a los profesores procesar informaciones y tomar decisiones.
- El aspecto crítico, centrado en los pensamientos, experiencias, creencias, valores e implicaciones sociales de los profesores.
- El aspecto normativo centrado en las interpretaciones propias de los profesores sobre los sucesos que ocurren en contextos particulares.

Y, a su vez, revierten en los siguientes requisitos:

- Capacidad de reconocer que algunos aspectos de nuestra acción o nuestras creencias están equivocadas.
- Responsabilidad y consecuencia con las decisiones tomadas.
- Predisposición a seguir con la práctica reflexiva a pesar de que los resultados de las mismas no sean de nuestro agrado.

Por último, también debemos tener en cuenta que al existir un buen número de investigaciones bajo el sello de “pensamiento reflexivo”, es posible identificar

diversos niveles de reflexión, los cuales se suceden paralelamente al desarrollo del profesor:

- Reflexión técnica. Centrada en examinar las técnicas de enseñanza y más en concreto en la aplicación eficaz de unos aspectos determinados y previamente establecidos.
- Reflexión práctica. Cuestiona la justificación o pertinencia de ciertas decisiones y acciones, así como su fin educativo.
- Reflexión crítica. Va más allá de la práctica y supone el cuestionamiento de aspectos como la escuela, el sistema educativo y el sistema socio-político que lo condiciona.

Esta propuesta reflexiva de formación presenta posibilidades reales de aplicación en los diferentes centros y departamentos universitarios de Educación Física encargados de la formación del profesorado responsable de la impartición de la Educación Física en los niveles de la enseñanza obligatoria en Primaria y Secundaria. Este hecho provoca que el profesor de Educación Física se forme a partir del conocimiento crítico o reflexivo y no sólo con conocimientos teóricos y técnicos. Esto supondría una mayor comprensión de la realidad educativa y realizar una selección de aquello que consideramos inaplicable en el desempeño de la docencia de la Educación Física en los ámbitos formales y no formales.

Situación Actual de la Formación. La realidad actual, en lo que respecta a la formación del profesorado, no presenta demasiadas diferencias respecto a cómo se ha venido desarrollando hasta ahora. Los resultados, que se han presentado en diversos congresos, jornadas y cursos, señalan que: las nuevas tendencias que deben abarcar los profesores, de cara a su función docente, aluden a la necesidad de un nuevo modelo de profesorado. Pero lo cierto es que todavía los planes de estudio, tanto los de las escuelas universitarias como de las facultades de educación y pedagogía, se orientan hacia enfoques de tipo academicista y técnico. En consecuencia, todavía se hace necesario establecer según Imbernón (1994):

Una formación que proporcione un conocimiento y que genere una actitud que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente, en función de los cambios que se producen; a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, reflexión y a construir un estilo riguroso e investigativo (p.51).

La tarea es ardua, pues no es fácil modificar las rutinas asentadas en los modelos actuales de formación del profesorado, y que predispone a un cómodo estancamiento y a una peligrosa pasividad por parte de los docentes futuros y en ejercicio. Para ello es necesario que los formadores de formadores sean conscientes de que deben tener una adecuada formación pedagógica. Ser capaces de proponer actividades de enseñanza-aprendizaje que fomenten la reflexión crítica y que tengan en cuenta los avances de las investigaciones, así como las necesidades actuales del sistema educativo.

Por consiguiente, es conveniente un compromiso de cambio por parte de los agentes responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del sistema educativo, a la misma vez que proponemos procesos de formación del profesorado que según Imbernón (1994), "...proporcionen algo más que un conjunto de conocimientos y formas culturales preestablecidas e inamovibles; un proceso de formación que tenga en cuenta tanto la perspectiva teórica como práctica" (p.51).

La calidad de un sistema educativo depende principalmente de los profesores. Su tarea es compleja y delicada, por lo que necesitan una preparación idónea. Un profesor de calidad ha de ser, ante todo, experto y con una cualificación acorde con las funciones y el rendimiento que de él se espera. Esa cualificación, que reclama planes específicos de formación inicial y de actualización de conocimientos. La formación profesional del docente es un proceso continuo, en el que la formación inicial, la experiencia, la investigación y el perfeccionamiento deben considerarse como elementos indisociables y complementarios.

Actualmente, en la literatura especializada, la gran mayoría de autores e investigadores sobre formación del profesorado en general y en el de Educación Física en particular, estructuran la formación en dos grandes etapas: a) Formación Inicial o Formación Académica, b) Formación Permanente, Formación en

Ejercicio o Actualización, c) Formación Inicial o Formación Académica . La Formación Inicial es la primera fase de la formación del profesorado, en la que se adquieren los contenidos básicos para iniciarse en la actividad docente. La consideración actual de la formación del profesorado es la de un proceso continuo, siendo la formación inicial una de las fases que se requiere para aprender a enseñar.

Por otro lado, la Formación Permanente, Formación en Ejercicio o Actualización. El segundo período en la formación del profesorado es la Formación Permanente o Enseñanza en Servicio, que es cualquier actividad de desarrollo de los profesores individual o grupal después de recibir su formación inicial de profesor y después de comenzar su práctica profesional.

Programa de Educación Física Recreación y Deportes en la Universidad de Pamplona

Antecedentes históricos del programa.

El Departamento de Educación Física, Recreación y Deportes nace a raíz del Convenio Universidad Industrial de Santander y la Fundación Universidad de Pamplona, en el año de 1969 con el fin de ofrecer el deporte universitario a los estudiantes del convenio y el entrenamiento de las selecciones deportivas; el Departamento lo dirige en ese entonces el profesor José Encarnación Flórez y tiene como colaboradores los profesores Jose Acero y Alberto González, estos profesores ven la necesidad de presentar una propuesta al Consejo Director de un Programa de Educación Física, a nivel de técnicos.

A partir del año 70 se encomienda al Profesor José Encarnación Flórez, al licenciado Jorge Enrique Lozano Vélez; al Decano de la Facultad de Educación Enrique Bravo, la Licenciada Martha Moncada, y dos miembros de la Misión Alemana para que elaborarán un currículo a nivel de Técnico en Educación Física con duración de 2 años, figurando como Director de Departamento el profesor José Flórez. El programa inicialmente comienza con un currículo dirigido a la formación de técnicos, con una duración de dos años. Por Acuerdo No 001A de

diciembre 10 de 1970, se crea la carrera de Educación Física tendiente a expedir el título de Técnico y para comenzar a funcionar en el Primer Semestre de 1971.

Se da inicio al Primer Semestre con 20 alumnos matriculados, siendo el segundo Programa de Educación Física creado en Colombia; inician las clases además de los 4 profesores mencionados anteriormente el Licenciado Eusebio Velandia como catedrático; esto sucede durante los cuatro primeros semestres. Posteriormente con estudios realizados a nivel nacional se recomienda que sean tres (3) años, con este plan se da inicio el 1° de febrero de 1971. En el transcurso del desarrollo del programa se ve la necesidad de llevar el programa a nivel de licenciatura, por recomendación de los profesores del programa, de los asesores de Coldeportes y del Ministerio de Educación Nacional.

Cambios curriculares en el programa.

En el año de 1974, por Acuerdo No 228 de diciembre 4 (ver anexo 2), el ICFES recomienda al Ministerio de Educación Nacional la aprobación del Programa de Licenciatura en Educación Básica, con especialidad en Educación Física, y el Ministerio de Educación Nacional según Resolución 10172 de diciembre 16 de 1974 (ver anexo 3), da la aprobación del programa y se autoriza la expedición de títulos por parte de la Universidad de Pamplona. Se le hicieron al Plan de Estudios aprobado por el Ministerio modificaciones de forma, aprobadas por el Comité Curricular del Programa y por el Consejo de Facultad, Consejo Académico y recomendadas al Consejo Directivo para su aprobación.

Estas modificaciones se hacen al Plan de Estudios estipulado en Créditos. En el año de 1982 se le hacen modificaciones de fondo al Currículo de Educación Física donde plantea darle estructura y funcionalidad a la Educación Física en la enseñanza media, como una área de alcance y trascendencia en la formación integral del individuo, teniendo en cuenta la creatividad del individuo como elemento fundamental del progreso humano; así mismo, dar al alumno participación en su formación de manera democrática.

Estas modificaciones son hechas por disposiciones del ICFES para el cambio de la modalidad de créditos a ULAS, siendo aprobadas mediante acuerdo del Consejo Académico 017 del 28 de septiembre de 1983. En el año de 1994, según Acuerdo 106 del 2 de noviembre, se hace cambio a una propuesta basada en la Cultura del Desarrollo del Movimiento Humano, según lo planteado en la Ley 115 de 1994. La organización de las temáticas para la eficiencia y eficacia del Conocimiento objeto de la Especialidad Profesional, es un “desafío didáctico” de las Ciencias del Deporte/ de las Ciencias del Movimiento Humano en sus Diferentes Expresiones, es decir, se debe saber interpretar los aspectos científicos del movimiento humano dentro del contexto para llegar a puntualizar lo que la sociedad quiere con el proceso enseñanza-aprendizaje.

Filosofía e Identidad del Programa de Cultura del Desarrollo del Movimiento Humano.

La filosofía es: a) Reflexionar, profundizar, generalizar, relacionar, concentrar ideas, estructurar conocimientos. b) Ver claras nuestras ideas, nuestros propios actos, tomar una clara conciencia de lo que en el pensamiento persiste. c) Conjunto de conocimientos naturales, adquiridos y ordenados, que pretenden dar la explicación fundamental de las cosas. d) Un esfuerzo de reflexión personal y crítica, una afirmación del dominio de la inteligencia y de la organización racional. e) Estudio racional del pensamiento humano desde el doble punto de vista: del conocimiento y de la acción. f) Es el hombre mismo en un estado de auto posesión y de potencialidad.

El 17 de agosto de 1999 la Universidad de Pamplona en cumplimiento al Decreto 272 de 1998, efectúa profundas transformaciones a la estructura y diseños académicos de pre-grado, las cuales culminan con la Acreditación previa según Resolución No 1414 del 24 de mayo de 2000 a unos programas de pre-grado y de Especialización en Educación, dentro de la cual se aprueba el nombre de Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, modalidad presencial y a distancia, los cuales se trabajarían por núcleos.

Concepciones Teóricas que Orientan el Programa y el Ejercicio Profesional.

Las concepciones teóricas que orientan la disciplina parten de que la Educación Física estudia el movimiento humano para contribuir a la formación, capacidad y mejoramiento integral del individuo considerado como una unidad funcional que comprende aspectos físicos, de pensamiento, personalidad e interacción social. En consecuencia, la Educación Física, coadyuva al desarrollo, capacitación, fortalecimiento, conservación, equilibrio, recreación e identificación de la persona para que se desenvuelva adecuadamente en su medio. La Educación Física para la enseñanza y aplicación del movimiento contempla etapas que se refieren al proceso y madurez del educando en sus aspectos de motricidad, crecimiento, personalidad e interacción social en los cuales se plantea la secuencia motriz y con base en ellos, los contenidos y actividades del área.

El Plan de Estudios toma como base para su desarrollo, un enfoque bio-psico- social, que promueve el análisis de las características socio-antropológicas y psíquicas del hombre, para conocerlo como un ser histórico, social y cultural, capaz de participar activamente en todos los procesos sociales que contribuyen con su trabajo material e intelectual a la consolidación y desarrollo de su comunidad.

Situación Actual del Programa.

El programa de educación Física Recreación y Deportes de la Universidad de Pamplona, sigue lineamientos académicos, científicos y de proyección social acordes a la misión y visión de la institución y de la misión y visión de la Facultad de Salud y del Departamento.

Visión del Programa. El programa de Educación Física, Recreación y Deportes al finalizarla primera década del Siglo XXI se consolidará académica, administrativa y socialmente, para dar respuesta a las retos de ciencia, investigación y tecnología que exige el nuevo milenio.

Misión del Programa. Formar profesionales idóneos que contribuyan a generar cambio en el área, mejorando su calidad de vida.

Plan de Estudios. El plan de estudio del programa se desarrolla sobre la base de semestres y créditos.

- **Duración de la carrera:** la duración total de la carrera es de 10 semestres donde el alumno debe cumplir un mínimo de 164 créditos.

- **Semestre:** El semestre es la unidad académica que comprende dieciséis (16) semanas de trabajo académico para cumplir con las actividades de formación profesional.

- **Número de Estudiantes:** 420

- **Modificaciones del plan de estudios:** Las modificaciones realizadas en el plan de estudios fueron aprobadas en primera instancia en el comité de programa, posteriormente por el Concejo de Facultad y finalmente por el Concejo Académico por acuerdo 097 del 7 de diciembre de 2007 por la cual se aprueba el cambio de nombre de siguientes asignaturas Biología General por Biología Humana, Bioquímica Nutricional por Bioquímica y Nutrición y Expresión Corporal y Artística por fundamentos Básicos del Movimiento Ritmo y Expresión.

Plan de Estudio (Pensum). En este espacio iría el pensum del programa.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque Epistemológico

El enfoque epistemológico planteado para el desarrollo de esta investigación corresponde al pragmatismo, dado que este enfoque reconoce que el valor del conocimiento depende de los métodos con los cuales se obtuvo, es así que el estudio combina métodos de la investigación cualitativa para tratar de interpretar las Representaciones Sociales sobre la Recreación, el Deporte y la Educación Física de los profesores especialistas en el área. Caso de estudio: Universidad de Pamplona, en este caso los resultados del primer método cualitativo permiten ayudar a desarrollar o informar el segundo método cuantitativo (Greene y Caracelli, 2003). El pragmatismo como enfoque epistemológico privilegia el énfasis práctico sobre la investigación lo que es muy pertinente para poder analizar las representaciones sociales sobre la recreación, el deporte y la educación física de los profesores especialistas en el área. Caso de estudio: Universidad de Pamplona.

El pragmatismo es la filosofía propiamente americana que surgió a finales del siglo XIX pero que tiene sus más hondas raíces en la historia de la filosofía. Algunos autores llevan el pragmatismo hasta el filósofo griego Protágoras (Ayer, 1968) y sitúan en su árbol genealógico a otros filósofos como Sócrates, Locke, Berkeley, Hobbes y Hume (Marcuse, 1969). Como es bien sabido, el término pragmatismo se le atribuye a Charles S. Peirce quien fue el primero en utilizarlo y crear un sistema al que llamó pragmatismo, aunque James pensaba que el término (practicalismo) podía ser tan válido como el de pragmatismo puesto que ambas palabras derivan de la misma palabra griega pragma, que significa (acción) (James, 1998) (Menand, 2002) (Bello, 2008).

La elección de este término parece estar relacionada con la gran influencia que las lecturas de Kant tuvieron en Peirce. Kant había establecido la distinción entre lo práctico, como todo lo que es a priori (el ámbito del pensamiento) y no depende de la experiencia, como la moral y las leyes; y lo pragmático, como todo lo que es a posteriori, que se rige por la experiencia, como el arte y la técnica (Murphy, 1990). De manera que lo pragmático para Kant es todo aquello que tiene un fin, un propósito en su realización y éste era el sentido que Peirce quería dar a su teoría: “la conexión inseparable entre conocimiento racional y fin racional” (Murphy, 1990).

Sin embargo, Peirce nunca se atrevió a utilizar este término por escrito hasta que James lo introdujo en una conferencia en la Universidad de California, en Berkeley, en agosto de 1898 concediendo a Peirce su paternidad (Menand, 2002). Dewey nunca aceptó el término, y prefirió denominar a su filosofía como instrumentalismo, aunque él mismo se consideraba aliado del pensamiento de James. Como resumen, se puede decir, siguiendo a Bello (2000), que el pragmatismo norteamericano está caracterizado por tres fases o momentos bien diferenciados:

1. Período de formación. Corresponde a Charles S. Peirce y su intento anticartesianista, antiidealista y antiempirista.
2. Período de desarrollo, difusión y expansión que corresponde a William James y a John Dewey y que va desde finales del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial. El núcleo de discusión es el concepto de verdad como correspondencia con la realidad.
3. La herencia del pragmatismo, que a su vez, está dividido en dos etapas: a) El período de entreguerras y del final de la Segunda Guerra Mundial que alcanza hasta la década de los 60, dominada por la influencia del pensamiento marxista, la escuela de Frankfurt y su crítica al instrumentalismo, y los *Collected Papers* de Peirce. Este período se diluye en dos variantes: una corriente más sociológica que filosófica desarrollada principalmente por G. H. Mead; y una segunda corriente más política y filosófica que desembocaría en lo que se ha dado en llamar el pragmatismo trágico; y b) El neopragmatismo, que es el período a

partir de los 60 con la transformación semiótica inspirada en la filosofía del lenguaje de C. Morris y la crítica al empiricismo y la filosofía analítica que darían lugar a una fusión entre pragmatismo y filosofía analítica (Rodríguez, 2003).

Putnam (1997) resume el pragmatismo clásico en cuatro tesis fundamentales que constituyen la base de la filosofía de Peirce y en especial de James y Dewey. a) Primero, un antiescepticismo, en el sentido de que la duda requiere justificación igual que la creencia; b) segundo, un falibilismo: no existe ninguna razón última por la que una creencia no pueda ser revisada; c) tercero, la tesis de que no existe una separación radical entre hecho y valor; y d) cuarto, la tesis de que, en filosofía, la práctica siempre precede a la teoría.

Putnam dice que en estas cuatro tesis se ve como parte esencial el deseo de los pragmatistas en preservar la sociedad abierta y conservar como núcleo la crítica al autoritarismo y al apriorismo de la filosofía idealista. La tercera tesis sobre la no distinción entre hecho y valor va a correr una suerte distinta. Quine, por ejemplo, no la va a seguir pues ve en ella la garantía de que la ciencia no acuda a explicaciones últimas de tipo metafísico. Rorty, sin embargo, va a considerar tal distinción como un punto central del nuevo pragmatismo. Para Rorty es indudable que la propia ciencia no puede librarse de hacer juicios de valor en el desarrollo de su actividad.

La objetividad que pretende la ciencia como un discurso amoral es ficticia, pues toda actividad está sujeta a argumentos que tienen como finalidad justificar por qué lo que hacemos es correcto o incorrecto, mejor o peor. El pragmatismo trata el problema de los valores y la moral como un asunto político y no metafísico. Esta es la idea de John Dewey cuando apunta que el problema del desacuerdo moral que encontramos en las sociedades abiertas hay que tratarlo como un desafío.

Enfoque Epistemológico Pragmático.

La visión filosófica y metodológica que da sustento a los métodos mixtos es el pragmatismo. Diversos autores como Patton (1990), Tashakkori y Teddlie (2008a y 2008b), Hernández Sampieri y Mendoza (2008), Creswell (2009) y Morse y Niehaus (2010) han sugerido que el pragmatismo es el fundamento de los diseños mixtos, el cual integra diversas ideas de John Dewey, William James, Charles S. Peirce y Karl Popper. Este paradigma sostiene que la importancia, está en las aplicaciones, lo que funciona, lo que resuelve y aporta respuestas a las preguntas de investigación (Creswell, 2008).

Al adoptar una postura pragmática se está aceptando la posibilidad de “colocar” múltiples paradigmas en un solo estudio y estar abierto a todas las posibilidades. Si el diseño seleccionado es el explicativo secuencial y se otorga mayor importancia a la dimensión cuantitativa, el paradigma predominante puede ser el pospositivista, pero si el diseño elegido es el exploratorio secuencial con más importancia en lo cualitativo, el paradigma esencial que guíe al estudio puede ser el interpretativo-naturalista. Sin embargo, lo anterior no implica “abandonar” a los demás paradigmas y sus postulados.

El pragmatismo rechaza la visión de que debe escogerse una de las categorías de la dicotomía cualitativa-cuantitativa sobre el contexto, va en contra tanto de que los resultados sean únicamente específicos de un ambiente en particular (enfoque cualitativo), como de que los resultados sean sólo una instancia de algún conjunto de principios generalizados (enfoque cuantitativo). Esta corriente se orienta a un “realismo ontológico”, que abarca al realismo subjetivo, al realismo objetivo y al realismo intersubjetivo. Asimismo, el pragmatismo provee un conjunto de premisas sobre el conocimiento y la búsqueda que apuntala el enfoque de los métodos mixtos y lo distingue de la aproximación puramente cuantitativa basada en la filosofía (pos)positivista, y de la aproximación puramente cualitativa fundada en la filosofía constructivista o interpretativa (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

Esta visión o paradigma adopta un enfoque explícitamente orientado por los valores frente a la investigación. Rechaza una aproximación sobre la incompatibilidad de los paradigmas y una visión única para efectuar estudios en cualquier campo del conocimiento (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008). Refuerza el pluralismo y la sinergia. En términos de Johnson y Onwuegbuzie (2004), el pragmatismo traducido a la investigación mediante métodos mixtos implica elegir la combinación o mezcla de métodos y procedimientos que funcionan mejor para responder las preguntas de investigación. Es una postura que ha sido refinada en nuevas direcciones (los neopragmáticos) como Rorty (2003 y 2000) y Rescher (2000).

Selección del Diseño Mixto Apropriado

Para realizar esta investigación se utilizó el Diseño Secuencial Exploratorio, presentado por Tashakkori y Teddlie (2003b). La investigación fue exploratoria, aplicada desde los métodos cualitativo y cuantitativo de forma secuencial con la intención de Interpretar las relaciones dadas entre las representaciones sociales del área, su práctica pedagógica, el currículum y su ejecución en el programa de licenciatura en educación con énfasis en educación física, recreación y deportes de la Universidad de Pamplona. En este caso los resultados del primer método cualitativo permiten ayudar a desarrollar o informar el segundo método cuantitativo (Greene y Caracelli, 2003). La condición básica de este diseño radica en que se precisa la exploración previa, ya que no se dispone de instrumentos o medidas, se desconocen las variables, y tampoco existe marco teórico.

Este diseño se inicia con la obtención de datos cualitativos para explorar el fenómeno, construyéndose después una etapa cuantitativa, y cuyos resultados se conectarán con la fase cualitativa. Este es un diseño de investigación en el cual, a través del proceso de un estudio, se aplican fundamentos cualitativos y cuantitativos. La integración de los fundamentos puede darse desde la selección de marcos filosóficos, paradigmáticos y teóricos; la construcción de las preguntas; el desarrollo

de la metodología; la selección de métodos; el proceso de colección de datos; los procedimientos de análisis; y el desarrollo de inferencias (Creswell, 2010), (Creswell, Clark, Gutmann y Hanson, 2003), (Creswell y Plano, 2007 - 2011), (Greene y Caracelli, 2003) (Hesse-Biber, 2010), (Tashakkori y Teddlie, 2003a - 2010). Para fines de esta investigación integro los criterios metodológicos principalmente de Creswell, Tashakkori y Teddlie.

El método de investigación que implanté (a) facilitó la contestación de preguntas de investigación que otras metodologías no proveen; (b) permitió hacer mejores y más sustentables inferencias; y (c) proveyó la oportunidad de presentar una gran diversidad de puntos de vistas divergentes, siendo éstas, precisamente, algunas de las ventajas del uso de métodos mixtos (Hesse-Biber, 2010), (Tashakkori y Teddlie, 2003a). Primero, la metodología aplicada facilitó contestar las preguntas de investigación dirigidas a explorar significados, percepciones, ideologías y conocimientos de varias fuentes de información, como también alcanzar los objetivos de la investigación a pesar de su diversidad.

Además, el método mixto disminuye la falsificación de nociones macro-estructurales que perfilan las teorías y da la oportunidad de extender puentes entre lo micro y lo macro. Uno de los propósitos de esta investigación es provocar análisis y reflexiones críticas desde conocimientos y creencias diversas y diferentes. El contexto conceptual presentado, principalmente la perspectiva de la construcción social, se basa en el entendimiento de la realidad social tomando en consideración las múltiples visiones subjetivas de diversidad de personas. Para recopilar estos puntos de vista se requieren varias técnicas de recopilación de datos dependiendo de la accesibilidad de las fuentes de información.

El diseño de esta investigación consiste en preguntas de tipo exploratorias; la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos de forma secuencial con el último dependiente del primero, priorizando en el método cualitativo, analizados de forma separada y la formulación de inferencias. Además se presentó una metainferencia a partir de las inferencias que surgieron de ambas fases.

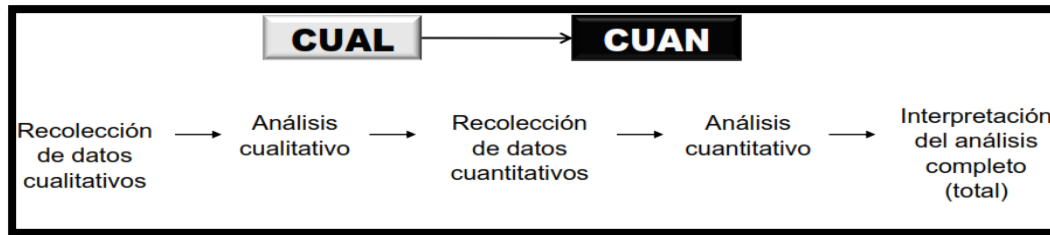


Gráfico 3. Diseño Secuencial Exploratorio.

En resumen, esta investigación asume el enfoque epistemológico pragmático desde un diseño con método mixto denominado Exploratorio Secuencial (Creswell, 2009) el cual se caracteriza por una implementación en dos fases, de allí lo secuencial: una cualitativa que recoge datos y analiza; otra cuantitativa que también recoge datos y analiza. Ambas fases e integran en la teorización pues allí se utilizan los encontrado en la segunda para corroborar la interpretación cualitativa. Este tipo de diseño lo que pretende es potenciar los hallazgos desde ambos métodos en un solo estudio.

Fase I Método: Teoría Fundamentada.

Orientaciones Metodológicas.

La teoría fundamentada es una estrategia metodológica que tiene como propósito, final generar o descubrir una teoría. Su objetivo es la construcción de un esquema de análisis con altos niveles de abstracción sobre un fenómeno social específico (Sandín 2003). Ella es considerada uno de los sustentos con mayor peso en los procesos de la investigación cualitativa. Los procedimientos, herramientas y la metodología de forma general, se centran en la idea que se tiene acerca del estatus que poseen como seres humanos los sujetos- actores estudiados.

En este sentido, los actores son según (Galeano 2004) "portadores de perspectivas e interpretaciones de sí mismos y sus acciones sociales, y al investigador le corresponde a aprender todo lo que pueda acerca de aquéllas" (p.166), tan importantes son estas interpretaciones, que ellas deben ser incorporadas en la teoría generada. Los procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Straus (1967), se centran en el método de la comparación

constante y el muestreo teórico, estos procedimientos se conforman como las contribuciones metodológicas básicas de esta teoría, en el desarrollo de los procesos de investigación social.

El Método de Comparación Constante.

Este método propone realizar simultáneamente procesos de codificación y análisis, con el propósito de ir generando la teoría de forma sistemática, por medio de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos. Se trata entonces de ir paralelamente combinando en el análisis de los datos cualitativos, conceptos, categorías, propiedades, hipótesis e hipótesis interrelacionadas, teniendo presente la posibilidad del surgimiento de nuevas categorías con sus propiedades, las cuales deben ser incorporadas en el proceso de análisis. Una ventaja de este método es el hecho de que facilita al investigador la generación de teoría con características de: "... integrada, consistente, plausible y cercana a los datos". (Kornblit 2004:50).

La aplicación de este método no sólo abre la posibilidad para generar una teoría que esté en línea directa de correspondencia con los datos, sino que además, permite al investigador examinar una gran variedad de datos. En otras palabras, cada uno de los incidentes debe ser comparado con otro o comparado con las propiedades de una categoría. De forma general, Glaser y Straus (1967), establecieron cuatro etapas en todo este proceso, ellas son: 1) comparar incidentes aplicables a cada categoría; 2) integrar categorías y sus propiedades; 3) delimitar la teoría y 4) escribir la teoría. Siendo así, la generación de teoría se convierte en un proceso creciente en espiral tal y como lo afirma Galeano (2004) "cada fase o momento se transforma posteriormente en la siguiente, las fases previas siguen operando en forma simultánea a lo largo del análisis, y cada una provee un desarrollo continuo para la fase sucesiva hasta que el análisis finalice" (p.166).

Codificación Abierta: Procedimiento.

Resulta importante comprender cómo es el proceso analítico que se desarrolla en cada fase de un momento. Es necesario comprender la lógica subyacente en el

proceso de análisis, de tal manera que el uso de técnicas y procedimientos no resulten una tarea artificial o mecánica. Al alcanzar la comprensión sobre la lógica del proceso de análisis, el investigador sabrá cuándo, dónde y cómo podrían ser empleadas las técnicas y procedimientos de análisis. La codificación abierta inicia con la identificación de los conceptos, éstos denotan a los fenómenos y una vez que el investigador los observa y estudia, comienza a examinarlos de forma comparativa y a formular preguntas sobre dichos conceptos. Descubrir y nombrar los conceptos es un proceso que se alcanza utilizando la codificación abierta. De forma general, Strauss y Corbin (1990) conceptualizan la codificación abierta:

Descompone los datos en parte discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideren conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados categorías (p112).

En el proceso señalado, el primer paso es el desarrollo de la conceptualización. En este sentido el “concepto” será entendido como un fenómeno al que se le puede asignar una etiqueta o código. Es una representación abstracta de un conocimiento, objeto o acción-interacción que un investigador identifica como significativo en los datos. Los fenómenos o conceptos permiten agrupar acontecimientos, sucesos u objetos que poseen características similares bajo un rótulo que los clasifica por aspectos comunes. El proceso de conceptualización conlleva al de clasificación y en este sentido, una cosa denominada (concepto-fenómeno), es algo que puede según Strauss y Corbin (1990) “Localizarse, colarse en una clase de objetos similares o clasificarse. Cualquier cosa que esté ubicada en una clasificación dada tiene una o más propiedades (características) reconocibles (definidas, en realidad) tales como tamaño, forma, contornos, masas, etc” (p.113).

Es importante señalar que los objetos, acontecimientos, actos y acciones-interacciones que resulten del proceso de clasificación, poseen atributos y la manera como el investigador los defina, interprete o le asigne un significado, influirá en las diversas maneras para clasificarlos. Identificado los conceptos se procede a establecer las categorías, éstas son conceptos que se desprende de los datos y de igual forma,

representan fenómenos. En la medida que los conceptos comienzan a acumularse, el investigador tiene que dar inicio al proceso de clasificación o categorización bajo términos explicativos más abstractos, es decir, en categorías. Muy probablemente a partir de las categorías surgirán subcategorías, éstas últimas dan mayor especificidad a la categoría, ya que ellas utilizan información tales como: cuándo, dónde, por qué, y cómo es probable que ocurra un fenómeno.

La codificación abierta, puede ser realizada en diferentes áreas, una de ellas es el "análisis línea por línea". Esta variante de la codificación implica un estudio detallado y minucioso de los datos, frase por frase y a veces palabra por palabra. Esta variación de la codificación abierta exige mayor cantidad de tiempo y tiende a demorar más el proceso, sin embargo, es uno de los procedimientos más productivos de seguir. El análisis línea por línea cobra vital importancia al inicio de una investigación, ya que le facilita al investigador generar categorías con cierta rapidez y utilizar un muestreo adicional para desarrollarlas. Otra forma de codificación abierta, es el de realizarla analizando una " oración o párrafo". Al realizar este análisis el investigador puede formularse la siguiente pregunta: ¿Cuál es la idea principal que tiene este párrafo u oración? Posteriormente se le debe asignar "nombre" y realizar un análisis más detallado de dicho concepto.

Un tercer camino en las variantes de la codificación abierta, es "examinar el documento entero" y formularse preguntas como las siguientes: ¿Qué está sucediendo aquí? o ¿Qué hace y dice que el documento sea igual o diferente de los documentos anteriores que codifiqué? Una vez que el analista responde estas interrogantes, puede volver al inicio y desarrollar códigos más específicos para estas similitudes y diferencias. Por otra parte, si el investigador se encuentra en el proceso de identificar y nombrar conceptos o categorías, podría emplear el uso de memorandos o memos, en los cuales se anotarían los conceptos que van emergiendo durante el análisis y se van colocando en los márgenes o en tarjetas visionarias.

Codificación Axial: Procedimiento.

Otra modalidad de codificación es la denominada: codificación axial. Esta permite según Galeano (2004):

Condensar todos los códigos descriptivos, asegurando que los conceptos permanezcan inmodificables- a menos que resulten irrelevantes para el análisis y la interpretación de nuevos datos que se incorporen al proceso de investigación mediante el muestreo teórico-. Las bases de la codificación se revisan continuamente para asegurar su validez y confiabilidad (p172).

En este orden de ideas, el propósito de la codificación axial es el de identificar las posibles relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías. La integración de las categorías y propiedades, se concibe como un proceso de organización o de articulación caracterizado por el desarrollo creciente de los elementos que conforman la teoría. Una teoría está estructurada por diferentes elementos básicos, ellos son: las categorías, las propiedades de las categorías y las hipótesis. Estos elementos pueden ser observados tanto en una teoría sustantiva, como en una formal.

Las gráficas representan las relaciones o interrelaciones entre diferentes categorías y pueden ser diagramadas utilizando mapas conceptuales o la construcción de tipologías, de tal manera que estos diagramas ilustren las relaciones que se establecen entre varios conceptos, o incluso su proceso de movilidad observados a través de las diferentes etapas de la investigación.

Este proceso de integración de categorías y sus propiedades necesariamente pasa por un elemento de la teoría: las hipótesis. Éstas son definidas de acuerdo a Galeano (2004) como "respuestas provisionales acerca de las relaciones entre categorías conceptuales" (p.173). Es necesario resaltar que los procesos constantes de comparación tanto de diferencias como de similitudes entre grupos, contextos y situaciones, va a generar múltiples relaciones que pueden ser verificadas durante la investigación y aunque al inicio pudiese tenerse la sensación de falta de conexión entre las hipótesis, éstas se irán conectando en la medida en que emergen más categorías y propiedades, tal y como la firma Glaser y Strauss, citado en Galeano (2004): "Al principio nuestras hipótesis pueden parecer inconexas, pero

conforme emergen las categorías y propiedades, se desarrollan en abstracción, y comienzan a conectarse, la acumulación de interrelaciones forman un armazón teórico central integrado: el núcleo de la teoría emergente" (p.174).

La codificación axial procura ejecutar un profundo análisis sobre una categoría y descubrir las interacciones y relaciones entre ella y otras categorías o subcategorías y propiedades. Posteriormente, se da inicio a un proceso de "codificación selectiva", ésta tiene el propósito de codificar de forma sistemática y concertadamente la categoría central, es decir, su propósito de acción es el de integrar la teoría y lograr que con la menor utilización (en cuanto a cantidad) de categoría y conceptos se puede explicar y comprender el fenómeno con la mejor exactitud, a esto se le conoce con el nombre de "parsimonia".

En este contexto de ideas, se refiere según Strauss, citado en Kornblit (2004) a la integración como "la organización o articulación siempre creciente de los componentes de la teoría" (p.53). Una vez que son superados los momentos iniciales de la codificación, el proceso va haciéndose cada vez más complejo y va en orden creciente, las unidades que son objeto de comparación constante, se transforman y evolucionan pasando de la comparación entre los incidentes a la comparación de incidentes con propiedades de una categoría. De acuerdo a lo señalado, la teoría va desarrollándose conforme al proceso de comparación constante entre categorías diferentes y sus propiedades. Es aconsejable que los datos sean obtenidos mediante un muestreo teórico, y si esto es así, es factible que la integración de la teoría surja por sí misma.

Como se ha podido observar, en la teoría fundamentada existen tres tipos de codificación: codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva; las dos primeras prevalecen en los inicios de la investigación, mientras que la última es utilizada en las fases finales del proceso investigativo. La tarea de análisis para integrar las categorías y sus propiedades, prosigue en las fases siguientes que llevan por nombre: delimitación y escritura de la teoría.

Delimitación y Escritura de la Teoría.

Durante el proceso de generación de teoría el método de comparación constante, puede convertirse en una actividad agobiante, en el sentido de que se pueda caer en una situación de comparación infinita. Por lo tanto, es necesario delimitar la teoría y para ello, se debe por un lado, “solidificar la teoría”; esto significa que progresivamente las modificaciones van siendo menores cada vez que el investigador-analista, compara el siguiente incidente de una categoría con sus propiedades. De igual manera, estas modificaciones buscan seleccionar las propiedades relevantes y eliminar aquellas que no lo son. Por otra parte, la delimitación de la teoría tiene como propósito, reducir la lista original de categorías de codificación, esto significa la realización de una selección cada vez más selectiva y focalizada de los incidentes que serán codificados.

Delimitar la teoría implica vincular: a) operaciones de análisis de codificación abierta y desarrollo de categorías conceptuales -codificación axial y registro de notas anecdóticas- durante las fases iniciales de la investigación, con b) operaciones analíticas de integración y de limitación teórica para las fases siguientes. De esta forma se debe presentar a Sandoval, citado en Galeano (2004), quien asegura que:

Una vez identificados los conceptos que muestran alguna conexión se revisa la literatura sobre el tema para ayudar a generar otras preguntas y problemas de investigación. Es un proceso cíclico y continuo en el cual algunos conceptos aparecen como más prominentes que otros. Las conexiones entre las categorías comienzan a aflorar con ciertos patrones y nexos que se identifican. Algunas propiedades básicas se inicia con la definición de lo que ellas mismas como ciertas diferencias entre incidentes que crean límites y relaciones entre las categorías que se ha clarificado (p.174).

Por su parte en la escritura de la teoría (sea ésta sustantiva o formal), el investigador-analista cuenta con varios recursos como la información codificada, memos y una teoría; las interpretaciones o reflexiones que posee el investigador en sus notas o menos, le suministran el contenido que subyace en las categorías, convirtiéndose éstos en los temas principales de la teoría generada y escrita en artículos o libros. Escribir la teoría implica según Kornblit (2004) "cotejar las anotaciones en cada categoría. Se puede volver a los datos codificados cuando es

necesario validar un punto sugestivo, precisar datos entre hipótesis o resquicios en la teoría y proveer ilustraciones" (p.54).

Muestreo Teórico. El segundo procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Straus (1967), es el denominado "muestreo teórico", éste consiste en realizar de forma simultánea el análisis y la recolección de datos, lo cual permitirá al investigador ampliar la muestra cuando se necesite más información. En la medida que sean reconocidos los conceptos medulares, se requerirá de más datos procedentes de nuevos sujetos y/o contextos de estudio, permitiendo decidir qué datos podrán ser seleccionados próximamente y en dónde podrían ser encontrados, permitiendo así la generación de teoría (Galeano 2004). En otras palabras Glaser Strauss (1967) lo define como:

recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de hacer comparaciones, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones (p.221).

El muestreo teórico debe realizarse de forma minuciosa y evitar que sea el azar el principio que oriente esta actividad, de lo contrario el investigador sería llevado por caminos improductivos y que además lo distanciaran del enfoque del estudio. Se hace necesario resaltar, que no se trata de asumir de forma inflexible un procedimiento ya que éste podría dificultar los procesos de análisis y limitar la creatividad del investigador. El desarrollo del muestreo y el análisis deben ocurrir de manera secuencial, pero es el análisis el que orienta la recolección de datos. Descuidar el criterio señalado, podría implicar que las categorías se desarrollan de forma dispareja, es decir, unas categorías se desarrollan con mayor profundidad en comparación con otras y esto trae como consecuencia, mayor trabajo al final de investigación, por cuanto el analista debe completar las categorías que han sido mal desarrolladas o incompletamente desarrolladas.

En las investigaciones que se orientan a la generación de teoría, el investigador permanentemente debe valorar la cantidad de casos y grupos que deben ser incluidos en el proceso de muestreo de cada punto teórico. El criterio que permite

saber cuándo detener el proceso de muestreo, se denomina "saturación teórica". Ello significa que no se encontrará informaciones adicionales en el desarrollo de las propiedades de la categoría, siendo así, el investigador-analista debe ir en busca de nuevos grupos para conseguir más datos sobre otras categorías, con el propósito de alcanzar la saturación de éstas.

Las representaciones sociales tienen la cualidad de permitir un acercamiento abierto y versátil (Allansdottir, Jovchelovitch y Stathopolou, 1993). Esto permite que la teoría pueda utilizarse en varios campos de estudio; con diferentes paradigmas, conceptos teóricos y aproximaciones metodológicas. Sin embargo, no se debe confundir versatilidad con vaguedad (Allansdottir, Jovchelovitch y Stathopolou, 1993). Decir que las representaciones sociales brindan apertura no implica que se puedan combinar métodos o técnicas de investigación sin tomar en cuenta sus presupuestos epistemológicos específicos. Para no caer en un eclecticismo o en equivocaciones metodológicas debe haber coherencia entre la forma en que se entiende y desarrolla la teoría; el paradigma, y las técnicas de acercamientos a los datos, así como el análisis de los mismos.

Técnicas de Recolección Datos: Entrevista en Profundidad y Encuesta

Entrevista a Profundidad. La entrevista en profundidad o, como algunos investigadores/as la denominan, el estudio de caso (Stake, 1994), es la entrevista profesional que se realiza entre un entrevistador/a y un informante con el objeto de obtener información sobre la vida, en general, o sobre un tema, proceso o experiencia concreta de una persona. A través de la entrevista en profundidad, el entrevistador/a quiere conocer lo que es importante y significativo para el entrevistado/a; llegar a comprender como ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o tema que interesa para la investigación, en particular (Seltiz, 1980).

Es una conversación que se realiza entre dos, y solo dos, personas. La intimidad y complicidad que exige la entrevista en profundidad se romperían si ésta se realizara con más de un entrevistador/a ya que tanto el nivel de dependencia-sumisión como el

de inseguridad se acentuarían, siendo un obstáculo para crear un clima de confianza que permita la obtención de respuestas válidas. Por otro lado, hay que tener en cuenta que un entrevistador/a difícilmente podría entrevistar a más de una persona al mismo tiempo ya que, además de crear confusión, no estaría asegurado el anonimato que exige la técnica. En este sentido, las entrevistas en profundidad son de acuerdo a Ruiz (1989) “encuentros reiterados, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas”(s/p), en las cuales el entrevistador/a, lejos de asimilarse a un robot recolector de datos, es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista.

El Proceso de Obtención de Información.

La interrelación que se establece entre entrevistador/a y entrevistado/a es la base para la obtención de la información. Es lo que va a permitir conocer las experiencias y significados profundos del entrevistado/a. En el proceso de obtención de la información hay que seguir una estrategia que tiene tres dimensiones concretas: El lanzamiento de las preguntas, el relanzamiento de la entrevista y la fiabilidad o control.

El lanzamiento de preguntas.

El lanzamiento de las preguntas será diferente al comienzo y durante el desarrollo de la misma:

Durante el comienzo de la entrevista. La información se obtendrá mediante el lanzamiento de preguntas o temas respecto de los que se quiere obtener información. En un principio se lanzarán preguntas generales que permitan un comienzo sin sobresaltos y den lugar a una situación relajada y de confianza. Esto exige reflexionar profundamente sobre las características de la

primera pregunta. Estos consejos pueden ser de utilidad a la hora de formular esta primera pregunta:

Durante el desarrollo de la entrevista. Una vez que hemos formulado la pregunta inicial, el entrevistador/a irá lanzando preguntas más concretas. Ira de preguntas y temas generales a lo concreto, de lo superficial a lo profundo, de lo impersonal a lo personal y cada vez que se agote un tema, tendrá preparado otra pregunta o tema para seguir con la entrevista.

El relanzamiento de la entrevista.

La dinámica de la entrevista suele paralizarse o bloquearse muchas veces. Entre otras razones, porque el tema se ha terminado, el entrevistado/a está cansado, porque no quiere hablar más sobre un tema concreto o porque tiene problemas para expresar sus puntos de vista. En estas situaciones de bloqueo el entrevistador/a debe impulsar o relanzar la entrevista intentando motivar de nuevo al entrevistado/a. Tal y como señalan Ruiz Olabuenaga y Marian Ispizua, existen diferentes técnicas para relanzar la entrevista:

El silencio. Se utiliza cuando queremos saber más; esto es, para mostrar deseo de conocimiento. En este sentido, la comunicación no verbal es muy importante para mostrar interés por la información que nos ofrece el entrevistado/a. Con el silencio del entrevistador/a el entrevistado/a tiene tiempo para descansar, ordenar las ideas y buscar nuevos temas e ideas de los que hablar.

El eco. consiste en repetir la última frase, palabra o idea. Con el eco pedimos al entrevistado/a que prosiga con su discurso.

El resumen. Con el resumen señalamos al entrevistado/a que estamos comprendiendo lo que nos dice. Al mismo tiempo, el entrevistado/a se percatará de los temas de los que no ha hablado y ofrece más datos en la entrevista.

El desarrollo. Concretamos, aclaramos, profundizamos en los temas de los que se ha hablado para ayudar y animar al entrevistado/a a que siga con su discurso.

La insistencia. Sin mostrar demasiada insistencia (podría ser interpretado negativamente por el entrevistado/a), se repite la pregunta realizada al principio. Con

esto conseguimos que el entrevistado/a desarrolle mejor el tema en cuestión evitando posibles malos entendidos y fallos en la información.

La cita entresaca. Por su relevancia o importancia se selecciona un dato, idea o una cita del entrevistado/a. Con esto le presentamos la oportunidad de desarrollar esa idea con lo que abrimos la posibilidad de obtener más información.

El frigorífico. Cuando un tema se ha terminado o el entrevistado/a está bloqueado, el entrevistador/a recurre al guion en busca de un tema nuevo para desarrollar la entrevista.

El descanso. Consiste en ofrecer un descanso (un café, contar una anécdota, un chiste...) al entrevistado/a con objeto de tranquilizar la situación cuando la entrevista se ha cargado de tensión. Unos minutos son suficientes para tranquilizar la situación y proseguir con la entrevista.

La distracción. Si observamos que el entrevistado/a se encuentra nervioso o a disgusto hablando de un tema, habrá que cambiar o aligerar la profundidad del tema con ánimo de recobrar el equilibrio en la entrevista.

La estimulación. Consiste en recurrir a la memoria del entrevistado/a para recordar anécdotas, detalles o datos olvidados. Esto posibilita motivar y enriquecer la entrevista.

La posposición. Si observamos que la situación de bloqueo del entrevistado/a es insuperable, es necesario posponer la entrevista para otro día. La propuesta de lugar, fecha y hora tendrá que tener ser preparada de antemano por el entrevistador/a.

Estas técnicas buscan el relanzamiento de la entrevista. Lo más importante es saber seleccionar la técnica más adecuada en cada momento. No podemos olvidar que no se han de forzar ni violentar nunca los silencios y los momentos de bloqueo del entrevistado/a ya que podrían obstaculizar, aún más, el buen desarrollo de la entrevista.

El Proceso de Registro de la Información.

El tercer proceso de la entrevista es el del registro o recogida de la información. Las entrevistas de este tipo exigen la concentración tanto del entrevistador/a

como del entrevistado/a. Esto supone que hay que obstaculizar lo menos posible la concentración del entrevistado/a cuando se recoge o registra la información. Teniendo en cuenta este aspecto, habrá que elegir un buen lugar y un buen sistema grabar la información.

La Técnica para el Registro de la Información.

Se pueden utilizar tanto videocámaras como grabadoras de voz. Hay que tener en cuenta, de todas formas, que este tipo de aparatos pueden bloquear la espontaneidad del entrevistado/a ya que muchos entrevistados/as pueden no sentirse cómodos ante los mismos. Si se utilizan videocámaras o grabadoras de voz, es importante grabar la fecha, hora y lugar de la entrevista, así como cualquier información o dato relativo al contexto en el que se realiza la entrevista para tener una buena comprensión de la misma.

El mismo problema de bloqueo puede ocurrir cuando el entrevistador/a toma notas de lo que dice el entrevistado/a. En este caso el entrevistador/a no tiene tiempo para atender a todo lo que le muestra el entrevistado/a por lo que se obstaculiza la comunicación. No podemos olvidar que se habla más rápidamente de lo que se escribe y que para escribir todos los temas e ideas que se presentan el entrevistador/a necesita paralizar constantemente la entrevista. En este sentido, creemos que es mejor utilizar aparatos grabadores que tomar notas ya que se controla mejor la entrevista (se controlan mejor los temas de los que se han hablado y de los que no se ha hablado, se juega mejor con la comunicación no verbal, la comunicación que se realiza con los ojos por ejemplo) y en general se obtienen mejores entrevistas.

Observando que el mejor método para registrar la información es la utilización de aparatos grabadores (videocámaras o grabadoras de voz) y si nos percatamos de que este tipo de aparatos crean un gran bloqueo a la persona o personas que son objeto de estudio, se pueden utilizar cámaras y grabadoras ocultas. De todas formas, es un método que no se recomienda salvo en casos muy extremos ya que si el entrevistado/a se da cuenta del engaño al que ha sido sometido, puede acabar con la

entrevista y cerrar todas las posibilidades para realizar una segunda entrevista. Por otra parte, no podemos olvidar las consecuencias éticas que tiene la utilización de cámaras ocultas.

El Análisis e Interpretación de los Datos.

Una vez que se ha registrado la información, comienza el proceso de análisis e interpretación del mismo. De entrada debemos aceptar que no se puede entender la experiencia contada por el entrevistado/a tal y como él o ella la ha vivido. Se tiene que tener claro que nos acercamos de forma indirecta, de forma vicaria a la verdadera experiencia del entrevistado/a, lo que nos exige una gran humildad científica en el análisis de la información.

Teniendo presente en todo momento este obstáculo, el análisis tiene un objetivo concreto: acercarnos lo más posible al mundo o a la experiencia vivida por el entrevistado/a. Para la consecución de este objetivo hay que llevar a cabo una serie de pasos:

- Hay que leer o escuchar una y otra vez la entrevista para familiarizarse y conocer los datos y los aspectos más importantes del mundo o de la experiencia vivida por el entrevistado/a.

- Una vez que se ha realizado esta primera escucha o lectura, el investigador/a comienza a reconstruir el mundo o experiencia del entrevistado/a partiendo de la contextualización de la experiencia vivida. En este sentido, y tal y como señalan José Ignacio Ruiz Olabuenaga y Marian Ispizua: “El relato del entrevistado/a no es un conjunto simple de respuestas a preguntas del entrevistador/a, sino que éste se desarrolla en una situación social concreta que le condiciona profundamente. Por eso no tiene sentido empezar a ordenar y analizar el material inmediatamente, sin antes haberlo sometido a escrutinio y haberlo contextualizado debidamente”.

- Una vez contextualizada la entrevista, se analizarán los elementos, sucesos, momentos más importantes para el entrevistado/a. Esto es, los temas que más han aparecido o que más peso han tenido a lo largo de la entrevista (si es una

experiencia o relato descronologizado) o las fases, momentos o sucesos críticos de la vida o experiencia vivida por el entrevistado/a (si se trata de una experiencia cronologizada). La reconstrucción de la vida o experiencia del entrevistado/a se realizara mediante el análisis de la relación o concatenación.

Redacción del Informe Final. Una vez que se ha analizado e interpretado las entrevistas, se debe redactar el informe final. Como cualquier investigación el informe que realicemos deberá tener una introducción, una exposición de las características de la entrevista en profundidad junto con una explicación sobre la razón de haber adoptado esta técnica, una presentación de los hallazgos, unas conclusiones, la bibliografía utilizada y los anexos que nos permitan profundizar o entender mejor lo que se presenta en el informe.

El cuestionario

Para Ander-Egg (2000), el cuestionario contiene “aspectos del fenómeno que se consideran esenciales, permite además aislar ciertos problemas que interesan, principalmente reduce la realidad a cierto número de datos esenciales y precisa el objeto de estudio” (p.124) A través de éste se obtuvo los datos cuantitativos de la investigación. El cuestionario es un procedimiento considerado en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos en la investigación, como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, éste tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica.

Para Pérez (2000) el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, “normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser

aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos” (p.106). Así mismo el autor plantea que es un instrumento útil para la recogida de datos, especialmente de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa considerar, o por la dificultad para reunirlos. Su finalidad es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación.

En este orden de ideas Fox (1981), considera que al utilizar esta técnica, el evaluador y el investigador, tienen que considerar dos aspectos metodológicos generales: estar convencido de que las preguntas se pueden formular con la claridad suficiente para que funcionen en la interacción personal que supone el cuestionario y dar todos los pasos para maximizar la probabilidad de que el sujeto conteste y devuelva las preguntas. Sin embargo, como técnica es difícil de verificar la capacidad y sinceridad de los que responden; aunque si se tiene suficiente experiencia y conocimiento de esta técnica es fácil que su construcción sea óptima, lográndose una serie de preguntas o ítems que ayuden al encuestador a describir la realidad en las respuestas de los encuestados.

Etapas de recolección de datos.

El escenario donde se desarrolló la investigación fue la Universidad de Pamplona, Pamplona Norte de Santander, Colombia, Facultad de Salud, Departamento de Educación de Física recreación y Deportes, de enero a junio de 2014. Se seleccionó el departamento de educación física recreación y deportes considerando sus cuarenta años formado profesionales en el área de la educación física, el talento humano (docentes del departamento), su accesibilidad y la disponibilidad. Al momento de la investigación el departamento de educación física recreación y deportes contaba con tenía 30 docentes (9 mujeres y 21 hombres).

Luego de aprobada la propuesta de investigación se solicitó concurrentemente la autorización del comité ética institucional de la vicerrectoría de investigaciones de la Universidad de Pamplona. A continuación se especifica el procedimiento detallado de

la recopilación de datos e información en dos fases: Fase Cualitativa y Fase Cuantitativa. En la fase cualitativa se llevó a cabo la entrevista a profundidad, se realizaron 6 entrevistas (dos a cada docente participante de la investigación, con una diferencia entre cada una de ellas de ocho (8) días), en la fase cuantitativa se llevó a cabo la encuesta y se realizaron cuarenta y cinco encuestas.

En cada una, justifico las técnicas de recopilación de información aplicadas; describo el instrumento de datos o la guía de recopilación de información utilizada, según corresponda; el proceso de reclutamiento de las personas participantes. Se desarrolló la de recopilación de información con la revisión y recomendación del Comité de Disertación. Todos los documentos que resultaron de la información recopilada en esta fase fueron exportados y analizados en el programa Atlas.ti.

Descripción de la guía de entrevistas.

El guion se organizó de la siguiente manera: (a) los significados de conceptos relacionados con educación física, recreación, actividad física y deporte; (b) los perfiles relacionados con la responsabilidad académica, (c) el plan de estudio 2006; (d) necesidades nacional e internacional del currículo. Se desarrolló, además, una hoja de datos sociodemográficos para los docentes entrevistados. En ésta, la persona informante indicó la edad, el sexo, la nacionalidad, la preparación académica, el tiempo que ejerció la profesión, los años de servicio en el sistema de educación pública, el puesto que ocupa al momento, el tiempo que llevaba ocupándolo y la responsabilidad o el cargo oficial adicional que tiene en el departamento de educación física recreación y deportes. El guion se organizó de la siguiente manera:

- a. ¿Podrías describirme cómo ha sido tu experiencia en estos años de ser docente?
- b. ¿Qué asignaturas ha enseñado en estos años de experiencia?
- c. Y cuéntame qué has hecho y cómo te sientes
- d. ¿Cuál es concepción sobre la educación física? Explícame un poco
- e. ¿Qué opinas del plan de estudio? Luego preguntas también ¿cuál es tu visión sobre el enfoque biopsicosocial?

f.¿Cómo reflejas el plan de estudio en tus materias? ¿Qué haces? Descríbeme en detalle.

g. La visión del programa de Educación Física, Recreación y Deportes es que al finalizarla primera década del Siglo XXI se consolidará académica, administrativa y socialmente, para dar respuesta a los retos de ciencia, investigación y tecnología que exige el nuevo milenio. ¿Según tu visión el currículo está contribuyendo a lograrlo? ¿Cómo contribuyes desde tu cátedra?

H. ¿El currículo responde a las necesidades nacionales e internacionales?

I. Tu asignatura como se encuentra relacionada con la necesidad nacional e internacional.

J. Que aportas desde tu asignatura al perfil del egresado.

Proceso de reclutamiento de las personas participantes para las entrevistas.

Se proyectó que las entrevistas participarían docentes del departamento de educación física recreación y deportes con las siguientes características:

a. Como mínimo 6 años sin interrupción como docentes del departamento de educación física recreación y deportes,

b. Tener grado de maestría en el área de perfil de las asignaturas asignadas como responsabilidad académica,

c. Ser docente de pregrado y postgrado, como mínimo 3 años de experiencia en la cátedra de postgrado,

d. Tener un promedio de evaluación semestral como docentes no inferior a 4.3.

Se coordinaron individualmente las fechas y los horarios para las entrevistas con los seis docentes del departamento. Confirmé con cada informante una semana antes por vía electrónica y les recordé personalmente la cita de entrevistas unos días antes.

Proceso de recopilación de información de las entrevistas.

Las entrevista se realizaron el departamento de educación física recreación y deportes de la Universidad de Pamplona, previamente se había firmado un

consentimiento informado por la dirección de la facultad, del departamento y de cada uno de los docentes.

Cada docente participante llenó una Hoja de datos socio-demográficos. Antes de comenzar la entrevista, les recordé que grabaría las entrevistas al mismo tiempo que realizaba una prueba de grabación para verificar la calidad de la misma. Luego repasé el propósito del estudio y el contenido de la Hoja de Consentimiento Informado. También les orienté sobre el tiempo de la entrevista y sus componentes; también les informé que me iba a referir a las personas entrevistadas como docentes, en el escrito. Todas las personas reafirmaron su interés por participar en la entrevista.

Luego de recoger la Hoja de datos socio-demográficos comencé la entrevista. Como punto final de la entrevista les di una oportunidad para que añadieran alguna otra información, relacionada con el tema discutido, que no surgió de las preguntas, pero que deseaban compartir. Por último, agradecí el tiempo invertido y la información provista. Casi todas las entrevistas se extendieron por un período de 25 a media hora.

Proceso de análisis con el Atlas Ti.

El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto. De esta manera es una técnica apropiada para la descripción objetiva sistemática y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de una fuente de datos como las entrevistas. El investigador cualitativo que hace uso del análisis de contenido asume la responsabilidad de interpretar lo que se observa, escucha o lee (Krippendorff, 1990).

Por su parte Martínez (1998) señala que el procedimiento para el análisis de contenidos consiste en seleccionar o extraer unidades de análisis de un contexto, a las cuales el investigador codifica. Posteriormente se analiza los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Esta aplicación supone una contrastación de subcategorías o primeras categorías, propiedades o hipótesis que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos marcos o contextos. Este procedimiento se desarrolla en

cuatro etapas: la primera implica la comprensión de los datos; la segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades; la tercera requiere delimitar los hallazgos o la teoría que comienza a desarrollarse; en la cuarta etapa, se recoge la redacción de la teoría, tras un proceso de relación, comparación y reducción de los incidentes pertenecientes a cada categoría. El proceso consiste en establecer diferentes tipos de comparaciones, en cada una de estas etapas mencionadas.

Siendo que el procedimiento descrito reviste complejidad surge la recomendación metodológica, usar el programa computacional Atlas.ti como herramienta de apoyo al proceso de análisis. Su fundamentación teórica se basa en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Glaser y Strauss (1967), su aplicación está llevando a los más diversos campos de las humanidades: psicología, sociología, antropología, educación, economía, ciencia política, etc. El Atlas.ti está estructurado con el gran potencial multimedia de Windows, y se puede trabajar con una gran variedad de información, cuya gamma de orígenes, pueden ser y textos, observaciones directas, fotografías y datos gráficos, sonoros y audiovisuales. De esta manera una manifestación gremial o social, un aula de clase o cualquier otro espectáculo, puede ser categorizado en su totalidad en sus partes más importantes, e ingresando en todo el proceso de estructuración de hallazgos.

Como una de las operaciones más difíciles de toda investigación están relacionadas con los procesos de interpretación de hallazgos y estructuración teórica, ya que la mente tiene que procesar en muchas cosas al mismo tiempo y esto es complejo, a continuación, se presenta una síntesis de lo más importante de este programa en relación con la categorización y teorización, cuando se trabaja con información cualitativa.

En el programa Atlas.ti, el proceso implica cuatro etapas: Codificación de la información (de los datos); Categorización; Estructuración o creación de una o más redes de relaciones o diagramas de flujo, mapas mentales o mapas conceptuales, entre las categorías; y Estructuración de hallazgos o teorización si fuere el caso.

Categorización de la Información. Las categorías, en los sistemas de información, se llaman también códigos, índices o palabras claves, pero, en metodología cualitativa, esto es más elaborado, es decir, son ideas, conceptos o interpretaciones abreviadas de las citas, pues, en sentido estricto, el dato propiamente dicho no existe, ya que no es algo dado, sino el resultado final de un elaborado proceso entre un estímulo ambiguo, sin forma y la actividad interpretativa del perceptor (Popper y Eccles, 1985).

La fase de categorización implica procedimientos previos como la preparación de los documentos y la asignación de los mismos al programa. Cumplido con esto la categorización en ATLAS.ti consiste en seleccionar citas ó incidentes de los documentos asignados y a cada una de éstas asignar códigos o palabras que identifiquen lo seleccionado. Estos códigos se van relacionando por una opción que provee el programa, lo que permite por una parte ir conformando la categoría y por otro creando la red. El programa también ofrece la configuración de comentarios o memos producto de cada asignación de código o de cada relación entre estos, con la finalidad de ir afinando el análisis.

Creación de Redes Estructurales o Diagramas de Flujo. Con los materiales de construcción (categorías) preparados en la primera fase, se procede, en la segunda, al proceso de organizar los objetos de construcción en redes de relaciones o diagramas de flujo, mapas mentales o mapas conceptuales, entre las categorías y la estructuración de hallazgos. Las redes estructurales (networks) o diagramas de flujo representan gráficamente posibles estructuras o sistemas de relaciones sobre todo entre las categorías o códigos; constituyen el fin principal de toda investigación y de la ciencia, es decir, la teorización, o la creación de modelos y estructuras teóricas. En las redes conceptuales y estructurales se hacen explícitas las interpretaciones y permiten, en un momento determinado, llamar a todos los elementos que pueden apoyar una u otra hipótesis, argumento o conclusión.

El programa Atlas.ti ofrece 6 tipos de relación y su símbolo, pero el investigador puede crear muchos otros con sus posibles símbolos, de acuerdo a sus necesidades y conveniencias. En el Gráfico 4, se ejemplifican algunos de los más importantes.

Link to code: Contagio	
==	: is associated with
□	: is part of
=>	: is cause of
<>	: contradicts
isa	: is a
	: noname
*}	: is property of
Open Relation Editor	

Gráfico 4. Relación de Símbolos en Atlas.ti.

A continuación se presenta un modelo de red entre categorías (figura 4).

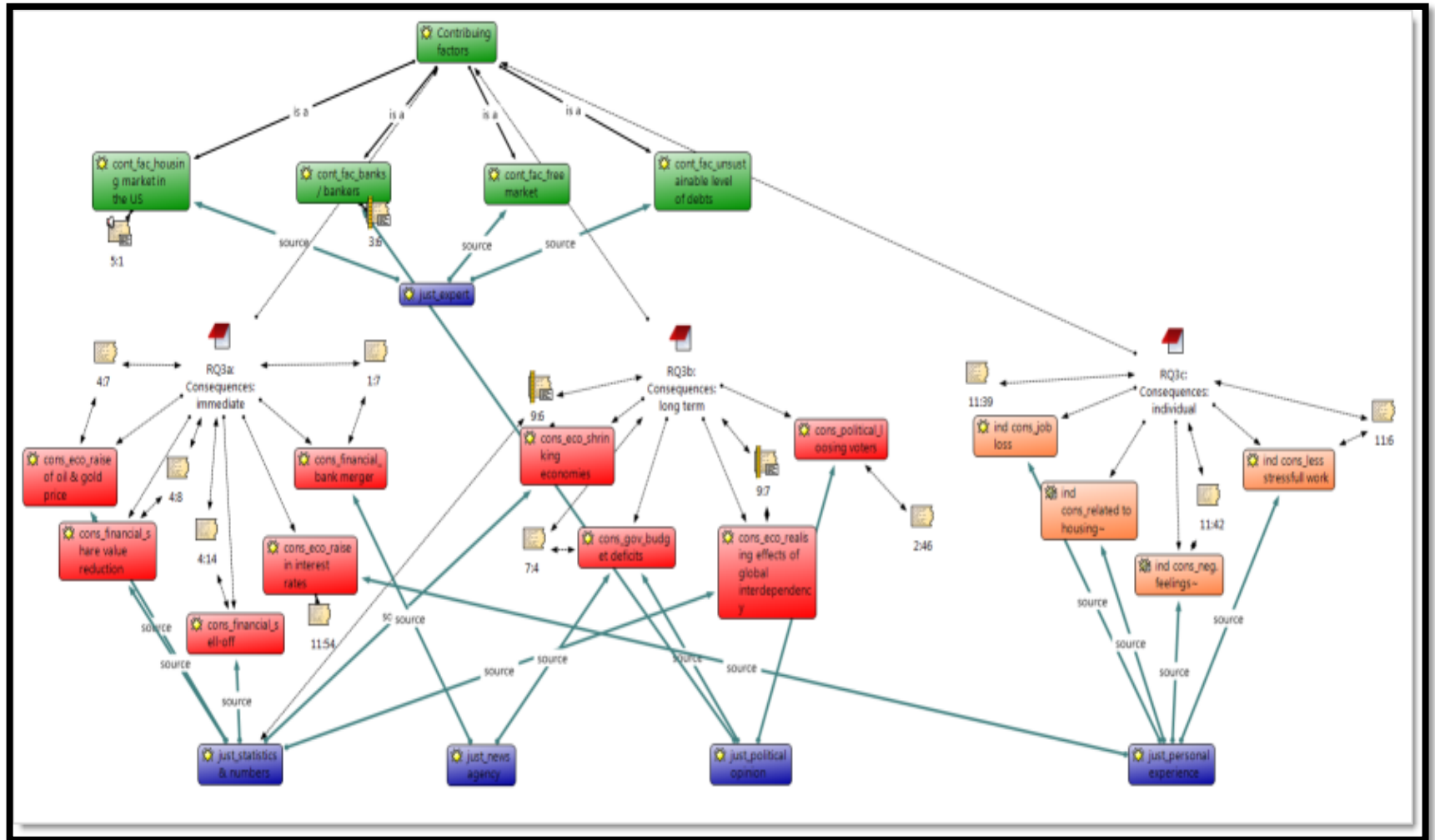


Gráfico 5. Modelo de red entre categoría

Proceso de Estructuración de Hallazgos y Teorización. ¿Cómo se identifican y denominan los hallazgos y la teorización? Martínez (2001), afirma que la teoría es una construcción mental, una invención y no un mero descubrimiento o inducción, por tanto, no pueden existir unas reglas ni patrones específicos cuya aplicación mecánica produzca teorías científicas. La invención no es un procedimiento mecanizable. En consecuencia no existe ni puede existir una teoría de la construcción de teorías, ni una técnica para formar genios, ni una metodología de la originalidad.

Como ha sido señalado por Kaplan (1979) sólo se llega a una buena teoría mediante el ejercicio de la imaginación creativa. Tal vez se podría hablar de descubrir leyes, pero, si se trata de teorías, solamente se puede decir que son inventadas o construidas, ya que la formación de una teoría no consiste en descubrir o en destapar un hecho escondido; es un modo de mirar los hechos, un modo de organizarlos y representarlos conceptualmente a través de una nueva red de relaciones entre sus partes constituyentes. Aunque la teoría se ajusta y acomoda en cierto modo al mundo exterior, en otro sentido importante crea un mundo propio.

Desde estas interpretaciones la estructuración de hallazgos y la teorización son creaciones libres que surgen de la realidad estudiada y de la creatividad del investigador(a). En este caso la creatividad del investigador es entendida como el valor agregado del investigador al proceso de análisis rígido que nos obliga a seguir paso a paso una técnica. La aplicación del análisis de contenido como del ATLAS.ti implican el cumplimiento de procedimientos pero la selección de las unidades de análisis tiene un significado de importancia que lo decide el investigador. La asignación, definición y relación de códigos tiene una carga interpretativa que es del investigador. Y la denominación (nombre de la categoría) y definición de las categorías son ideas propias del investigador. Lo que indica que el análisis cualitativo de la información y el uso del programa computacional ATLAS.ti como herramienta de apoyo deben relacionarse por la creatividad del investigador(a) enriqueciéndose así los resultados del análisis.

Fase II Cuantitativa: análisis de correspondencias

En esta fase se utilizó la encuesta como técnica de recopilación de datos cuantitativos, la cual provee una descripción cuantitativa de opiniones, creencias, actitudes y prácticas sobre las representaciones sociales del área, su práctica pedagógica, el currículum y su ejecución en el programa de educación física, el deporte y la recreación de la Universidad de Pamplona. Esta estrategia de recopilación de datos tiene varias ventajas: es un proceso económico y es una forma rápida de recoger datos (Creswell, 2003) (Johnson y Turner, 2003).

También, facilita ser administrada a grupos y a muestras por disponibilidad. Además, el porcentaje de respuesta es alto debido a que la percepción de anonimato es mayor, y la validez es de alta a moderada en cuestionarios bien contruidos y pilotados (Johnson y Turner, 2003). Sin embargo, es imprescindible destacar que aunque la encuesta como diseño de investigación tiene el propósito de generalizar a partir de las contestaciones de un grupo representativo, éste no es el objetivo de esta investigación.

Construcción

El carácter sistemático y complejo que supone la construcción de un cuestionario, lleva a describir dos aspectos a considerar en su elaboración el cuidado y la complejidad. El primero porque de la perfección con que se haga dependerá, en buena parte, el éxito de la evaluación o de la investigación, y el segundo radica en la dificultad que supone expresar en indicadores concretos los aspectos de la realidad (variables), que sean significativos en relación con el objeto de esa evaluación o investigación.

Se requería un instrumento que permitiese precisar las representaciones sociales del área, su práctica pedagógica, el currículum y su ejecución en el programa de educación física, el deporte y la recreación de la Universidad de Pamplona. Teniendo en cuenta distintos trabajos empíricos en los que se han desarrollado instrumentos para estudiar las representaciones sociales (Barquín, 1991) (Pérez Gómez y Gimeno,

1992), (Marcelo, 1995), (Porlán, 1998), se seleccionó el cuestionario que aparece en el. Su versión definitiva se realizó a previa consulta a expertos y la realización de un ensayo piloto que permitió poner a prueba el instrumento, reformular de nuevo algunos ítems y eliminar aquéllos poco discriminativos (Azorín y Sánchez Crespo, 1986). La construcción de los ítems se ajusta en su mayoría a la modalidad escalar de Likert, y en su elaboración se ha tenido en cuenta las normas propuestas en 1957 por Edwards (Triandis, 1971). En el cuestionario se han considerado dos grandes bloques, que pueden visualizar el los dos siguientes Cuadros:

Cuadro 1.

Distribución de las proposiciones del cuestionario para la dimensión profesional.

DIMENSIÓN PROFESIONAL	ASPECTOS ESTUDIADOS	PROPOSICIONES DEL CUESTIONARIO
IDENTIFICACIÓN	1. Edad, 2. Sexo.	A, B
PERCEPCIONES PROFESIONALES	1. Modelos profesionales 2. Percepción de la formación inicial 3. Percepción de la incidencia de factores sociales y personales sobre el rendimiento escolar. 4. Percepción de asignatura	37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,

Cuadro 2.

Distribución de las proposiciones del cuestionario para las dimensiones curriculares.

DIMENSIÓN PROFESIONAL	ASPECTOS ESTUDIADOS	PROPOSICIONES DEL CUESTIONARIO
CONTENIDOS	1. Relación con otros conocimientos 2. Fuentes y organización	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36
EVALUACIÓN	1. Instrumentos 2. Diseño y organización 3. Finalidad	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
METODOLOGÍA	1. Planificación 2. Desarrollo de la enseñanza 3. Adaptación al alumno 4. Motivación y participación 5. Recursos	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

Consideraciones Éticas

Uno de los aspectos indispensables en los procesos de investigaciones humanas y sociales, y para la profesión de trabajo social en general, es el asunto de la ética. Este investigación cumplió con los estándares para la realización de investigaciones en seres humanos, según las disposiciones de la Convención de Helsinki (1968) y las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, según resolución número 8430 de 1993 del Ministerio de Salud. Colombia.

Se les entrego cartas de presentación de la investigación y hojas de consentimiento y asentimiento informado a las docentes participantes. En estos documentos se explica el propósito y los objetivos de la investigación; las garantías de privacidad, confidencialidad y anonimato; sus derechos; los riesgos y beneficios. Además, se especificó, en las comunicaciones, que este estudio no conllevaba riesgos significativos a la persona participante ni a la institución que dicha persona representa o asiste. Además, se les informó de modo verbal y por escrito que este proceso era voluntario y que se podían retirar en cualquier momento de la investigación, sin penalización alguna. Le entregué copia a cada participante de la Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado y me la devolvieron debidamente firmada.

En el caso de los cuestionarios de la encuesta, se identificó a cada participante con un número de control garantizando así su anonimato de cada participante, así mismo las hojas de datos sociodemográficos. Se cumplió, a través de todo el proceso de la investigación, con la ética de respeto a la subjetividad, particularidad y relatividad, sin negar la relevancia en principios universales como la justicia y la igualdad. Cumpliendo con el derecho que tienen las personas participantes de conocer los resultados de la investigación, les extendí una invitación a la presentación de los hallazgos, el análisis y las inferencias de los mismos. Además, les entregue copia del resumen de la investigación.

Proceso de Análisis e Interpretación

El proceso de análisis e interpretación de la información recopilada se estructuró a partir del diseño mixto secuencial exploratorio (DMSE). Según el diseño aplicado,

analicé los datos cualitativos y la información cuantitativa de modo secuencial, en ese orden. Primero, analicé e interpreté los datos obtenidos de las entrevistas (Fase cualitativa) y, seguidamente, la información obtenida de la encuesta (Fase cuantitativa). Paso a explicar los tipos de análisis de ambos métodos, luego explico las triangulaciones realizadas.

Se realizó un análisis de correspondencias, que es un método de análisis de datos que representa gráficamente tablas de datos. El análisis de correspondencias es una generalización de una representación gráfica denominada diagrama de dispersión. Un diagrama de dispersión representa los datos en forma de puntos con relación a dos ejes de coordenadas perpendiculares: el eje horizontal, eje de las x, y el eje vertical, eje de las y. Para el análisis de correspondencias, es conveniente reflexionar sobre lo que se entiende por diagrama de dispersión y sobre cómo se interpreta los datos que éste representa gráficamente.

A menudo, la naturaleza de la variable x es completamente distinta a la de la variable y, de manera que solamente se puede interpretar distancias en la dirección de unos de los dos ejes, de acuerdo con una determinada escala de medida con la que se calibró el eje. En estas situaciones, no tiene sentido medir o interpretar distancias en cualquier otra dirección del gráfico. En algunos casos, las variables x e y son de naturaleza similar con escalas de medida comparables. En estas situaciones, se interpretan las distancias entre los puntos como una medida de la diferencia, o de la disimilitud, entre los puntos representados.

En estos casos especiales se considera que los diagramas de dispersión son mapas. Cuando se representan valores positivos (en general, en nuestro contexto, frecuencias), estamos interesados tanto en los valores relativos como en los absolutos. Cuantos más complejos sean los datos, menos conveniente será representarlos en forma de diagramas de dispersión. Los procedimientos estadísticos propuestos para el análisis de los datos, se agruparán de la siguiente manera.

Perfiles y Espacio de Perfiles. El concepto de perfil, un conjunto de frecuencias relativas, es fundamental para el análisis de correspondencias (AC de aquí en adelante). Estos conjuntos de frecuencias relativas, o vectores, tienen características

geométricas especiales debido a que la suma de sus elementos es 1 (o el 100%). Cuando se analiza una tabla de frecuencias se pueden fijar en las frecuencias relativas de las filas o en las frecuencias relativas de las columnas, las cuales se pueden llamar perfiles fila y perfiles columna, respectivamente. En las tablas de contingencia, las filas y las columnas definen conjuntos de frecuencias, que se pueden re-exresar con relación a sus respectivos totales para obtener así perfiles fila o perfiles columna. También se puede expresar las frecuencias marginales de las tablas de contingencia con relación a sus totales (el total de la tabla) para obtener así el perfil fila medio y el perfil columna medio. Comparando los perfiles fila con su media, se llegan a las mismas conclusiones que comparando los perfiles columna con su media.

Masas y Centroides. Existe una forma equivalente de ver las posiciones de los perfiles en el espacio de los perfiles, que será útil para nuestra eventual comprensión e interpretación del AC. Se basa en el concepto de media ponderada o centroide de un conjunto de puntos. En el cálculo usual de la media (no ponderada), todos los puntos tienen la misma masa. Sin embargo, una media ponderada permite asociar diferentes masas a los distintos puntos. Cuando se ponderan los puntos de distinta manera, el centroide no se sitúa exactamente en el centro «geográfico» de la nube de puntos, sino que tiende a situarse cerca de los puntos con mayor masa.

Distancia Ji-cuadrado e Inercia. En el AC las distancias entre los perfiles las medimos de forma algo más complicada, mediante la distancia ji-cuadrado. Esta distancia es la clave de muchas de las propiedades interesantes del AC. Existen varias maneras de justificar la utilización de la distancia ji-cuadrado. La interpretación geométrica del conocido estadístico ji-cuadrado, calculado a partir de los datos de una tabla de contingencia. Las ideas que hay detrás del estadístico ji-cuadrado conduce al concepto de distancia ji-cuadrado y al concepto de inercia. En el AC se mide la variabilidad de una tabla de datos mediante la inercia, un concepto muy relacionado con la distancia ji-cuadrado.

Escala de lo Óptimo. El escalado óptimo asigna valores a las categorías (o atributos) de una variable categórica mediante algún criterio de optimización que separe, o discrimine, los grupos de casos que hemos formado al cruzar los casos con

dicha variable. Las posiciones de las categorías son los vértices en la dimensión óptima del AC que proporcionan unos valores de escala óptimos, en el sentido de que maximizan la varianza entre los grupos. Las puntuaciones de los grupos son las proyecciones de sus perfiles sobre esta dimensión. La varianza máxima de las puntuaciones es igual a la inercia de las proyecciones de los perfiles.

Es característico de la geometría del AC que las posiciones de las coordenadas de las proyecciones de las categorías sobre la dimensión óptima estén estandarizadas. De todas formas, en la práctica se puede recentrar y redimensionar los valores de la escala, por ejemplo, para que sus valores vayan de 0 a 1 o de 0 a 100. En tal caso variarán los valores de la media y la varianza. Se puede hallar la escala óptima a partir de un criterio basado en las distancias entre filas y columnas. Concretamente, se trata de situar en el mapa las coordenadas de filas y columnas de manera que se minimicen las distancias ponderadas entre filas y columnas (ponderadas con las frecuencias relativas obtenidas de la tabla de contingencia). Este valor mínimo es igual a 1 menos la varianza (máxima) de las puntuaciones en la escala óptima.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Descripción, análisis e interpretación de los datos

Fase I Cualitativa

A continuación se presentan la primera fase del análisis cualitativo, en tanto descripción del fenómeno, como su respectivo análisis e interpretación de los mismos. Los datos cualitativos seleccionados son básicamente discurso, hechos de lenguaje, ya que poseen un significado más allá de su explícita enunciación. Ese lenguaje es fundamentalmente simbólico, lo que lo convierte en la materia prima de las representaciones sociales.

Las entrevistas fueron realizadas a lo largo del estudio. Seis (6) docentes participaron, voluntariamente, en las entrevistas, grabadas en audio digital y posteriormente transcritas en su totalidad. Para categorizar las afirmaciones que juzgamos relevantes para el trabajo, se optó por utilizar el tema como unidad de análisis. Con base en criterios esencialmente semánticos, creamos, a posteriori, unidades temáticas y sus respectivas categorías, donde se agruparon las afirmaciones que expresaban, explícita o implícitamente, creencias, opiniones, y sentidos sobre el objeto de estudio investigado (Franco 2005, p.39).

Las afirmaciones fueron organizadas, donde, se refiere a una unidad temática elaborada. Los entrevistados son identificados por su dos primeras letras del nombre ficticio, seguidamente por un número relacionado a orden de realización de las entrevistas y su respectiva titulación académica (M: magister y D: doctor). Por ejemplo, el código EN_01_M, indica que el referido sujeto fue el primer profesor del departamento de educación física, recreación y deportes entrevistado (EN_01_M), y posee título de maestría.

(1) Respuesta a la solicitud: ¿Podrías describirme cómo ha sido tu experiencia en estos años de ser docente?

(2) Respuesta a la solicitud: ¿Qué asignaturas ha enseñado en estos años de experiencia?

(3) Respuesta a la solicitud: Y cuéntame qué has hecho y cómo te sientes

(4) Respuesta a la solicitud: ¿Cuál es concepción sobre la educación física? Explícame un poco

(5) Respuesta a la solicitud: ¿Qué opinas del plan de estudio? Luego preguntas también ¿cuál es tu visión sobre el enfoque biopsicosocial?

(6) Respuesta a la solicitud: ¿Cómo reflejas el plan de estudio en tus materias? ¿Qué haces? Descríbeme en detalle.

(7) Respuesta a la solicitud: ¿Cuál es concepción sobre la recreación? Explícame un poco

(8) Respuesta a la solicitud: La visión del programa de Educación Física, Recreación y Deportes es que al finalizarla primera década del Siglo XXI se consolidará académica, administrativa y socialmente, para dar respuesta a los retos de ciencia, investigación y tecnología que exige el nuevo milenio. ¿Según tu visión el currículo está contribuyendo a lograrlo? ¿Cómo contribuyes desde tu cátedra?

(9) Respuesta a la solicitud: ¿Cuál es concepción sobre deporte? Explícame un poco

Categoría: Representación Social de Educación Física

Antes de describir los resultados de los análisis de los datos recogidos, es importante entrelazar consideraciones que puedan indicar si el objeto y el grupo de estudio de esta investigación presenta condiciones necesarias para que emerjan como representaciones sociales. Para eso, se basó en las orientaciones sugeridas por Moscovici (1961/1978) y Moliner (1996). Veamos:

En primer lugar, no es difícil percibir la gran *dispersión* de informaciones referentes al término educación física, recreación y deporte en la sociedad. Es muy común utilizar este término, con relativa frecuencia, en los más diferentes contextos,

probablemente por tratarse de un término estrictamente relacionado a todas las posibles formas de movimiento corporal. Ese polimorfismo semántico, o múltiples significados contextuales, se fue construyendo históricamente a medida que ocurría la transmisión indirecta de saberes. A lo largo de ese proceso, cada individuo o grupo, acabó *enfocando* sus intereses y formulaciones discursivas en determinados aspectos particulares, en detrimento de los demás. Su esencia (*algo relacionado a la educación*) se reviste de una importancia enorme para el desarrollo de sociedades letradas, ya que el acto de educar (sistemática o asistemáticamente) es objeto de discusión en cualquiera de esas sociedades y que acaba presionando los individuos a expresar opiniones (*presión a la inferencia*).

Se puede establecer que los profesores forman un *grupo* que mantiene una estrecha relación con el objeto de estudio, que se organiza alrededor de intereses y objetivos comunes, cuyos miembros trabajan interdependientemente para alcanzar esos objetivos. De manera general: educar los alumnos. Se puede plantear que el objeto (educación física, recreación y deporte) tiene una relación directa con el génesis del grupo, como categoría profesional. Igualmente, podemos decir que el dominio del contenido del objeto de estudio constituye un eje que está íntimamente relacionado con la identidad psicosocial del grupo, o sea, directamente relacionado con componentes psicológicos y sociológicos (actitudes, valores, aspiraciones, posición social, etc.) que sirven para mediar las relaciones intra y extra-grupales y mantener una cierta cohesión social del grupo (Tajfel y Turner, 1979).

La primera sesión (S1) se realizó con un sujeto masculino (EN1), denominado bajo la codificación: EN_01_M, la cual indica la sesión, el informante y su especialidad docente. Se inició la entrevista una vez se esbozó brevemente el propósito de la investigación y se explicó la importancia de que sus respuestas fuesen lo más cercano a su “sentir y pensar” libremente. Incluso, se describió brevemente en qué consistía una investigación dentro del paradigma cualitativo para que comprendiera que no se trataba de “medir” o determinar sus conocimientos sobre el imaginario de educación física, sino de indagar en la comprensión de las significaciones que ella le atribuía a eso llamado “educación física”. Se inició con una

pregunta sobre la experiencia en estos últimos años, en atención a la categoría inicial, que orientaba toda la entrevista.

El docente Enrique con clave EN_01_M, expresa la representación social de educación física:

¿Educación física?, Es una actividad que tiene el ser humano, podemos decirlo así, el niño, el ser humano para mejorar capacidades, desarrollarlas.

Se observa una denominación conceptual atribuida a la idea de educación física, donde la limita al desarrollo de las habilidades (condicionales y coordinativas).

Bárbara (BA_02_M), expresa sobre:

¿Educación física?, La educación física es educar al estudiante a que sea maestro de maestros, a darle la oportunidad de educar a un ser humano.

La docente Bárbara en su discurso, relaciona el concepto de educación física con el proceso de formación, formación que busca formar profesionales idóneos.

Carlos CA_03_D, relaciona en su discurso a la representación de educación física:

¿Educación física?, la educación física como concepto es la rama más compleja que tiene la parte de salud.

Carlos, relaciona la educación física íntimamente ligada a la salud, ya que deja ver desde su discurso a la educación física como mediadora de adquisición de hábitos saludables.

Para él docente Darío con clave (DA_04_M), conceptualiza la educación física:

¿Educación física?, La educación física prácticamente es una disciplina pedagoga que lleva la cualificación motora, el desarrollo biopsicosocial y el desarrollo de la personalidad.

La conceptualización que presenta el docente Darío en su discurso abarca la concepción teórica que orienta el programa y el ejercicio profesional, que centra el movimiento corporal para alcanzar un desarrollo integral del individuo.

Rafael con clave RA_05_M, conceptualiza a la educación física:

¿Educación física?, Yo creo que la educación física tiene que ver realmente con el desenvolvimiento del ser humano de todos sus patrones motores.

Rafael, centraliza su discurso en los patrones motores como eje fundamental del desenvolvimiento humano, conceptualización que se encuentra muy lejos de su fundamentación teórica.

La conceptualización del docente William WI_06_D sobre la educación física:

¿Educación física?, Yo, la educación física la definiría como la formación del cuerpo a través de una actividad física, puede ser a través de la recreación o el deporte.

El docente William hace entender que la fundamentación teórica se centra en la actividad física, mediada por la recreación y el deporte, lo que es un concepto muy limitado. Este primer análisis de los datos ha permitido realizar una representación basada en las relaciones entre la categoría inicial y las dimensiones que la conforman, basada en la codificación axial de Strauss y Corbin (2002). Esto permitió agruparlas como un primer nivel para relacionar la categoría, sus dimensiones y propiedades. A continuación se presenta un diagrama de las relaciones establecidas entre dicha categoría y sus dimensiones.

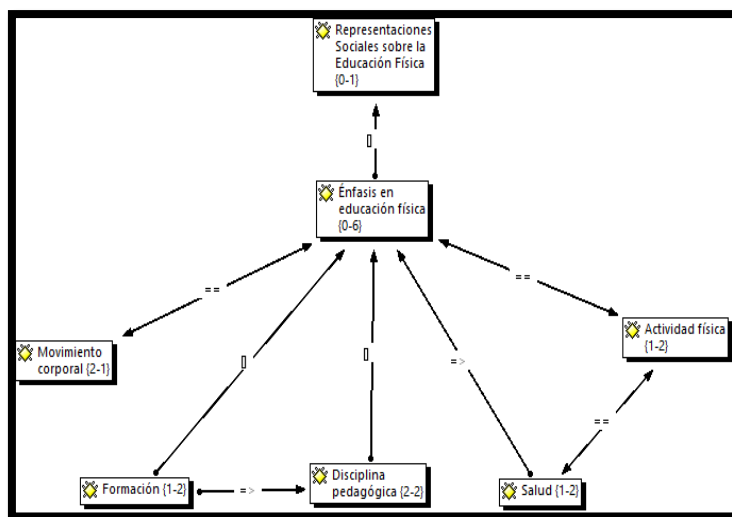


Gráfico 6. Las relaciones establecidas entre la categoría inicial: representación social, sus dimensiones y propiedades.

La representación social en los informantes claves está conformado por un conocimiento cognitivo y de experiencia, ambos en el mismo plano de importancia aunque se evidencia hasta este punto un mayor peso en lo conceptual, lográndose la saturación teórica (Martínez, 1999), Strauss y Corbin (2002). Esto permite afirmar el valor explicativo de las dimensiones para precisar los elementos constitutivos de la categoría representación social de educación física. El diagrama representa esa relación de asociación entre conocimiento cognitivo y de experiencia, pues ambos son “parte” de la representación social de educación física.

La Educación Física siendo una disciplina que aborda al ser humano en sus diferentes dimensiones; debe ser asumida como una necesidad personal y colectiva que permita enriquecer la cultura y la convivencia a través de la implementación de herramientas que le lleven a intervenir de una manera adecuada en la formación de niños/niñas, jóvenes, capaces de ser agentes reguladores en su interacción con la realidad actual del país.

El cambio de valoración que lo corporal y el movimiento han experimentado como consecuencia de un complejo cúmulo de circunstancias de diverso orden, cultural, económico, ideológico, sociológico, etc., imponen una ineludible reflexión que debe la ampliación que el significado de estos conceptos están adquiriendo en la sociedad occidental. Una nueva comprensión del movimiento, la corporeidad y, desde ella, su papel en el proyecto docente permitirá ubicar la Educación Física, de manera eficaz, dentro de un proyecto global y coherente, donde se le considere como una actividad del hombre en toda su vida y en su totalidad.

Por cuanto la exploración de la expresión corporal le ofrece al Licenciado de Educación Física la posibilidad de proponer un itinerario madurativo que va del placer de actuar al placer de pensar, proceso que se da de manera dialéctica, donde los diferentes componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje interactúan permanentemente. Dentro del mundo de la educación es común pensar que la Educación Física se limita a la práctica de ejercicios físicos, juegos y deportes sin mayor trascendencia en el ámbito intelectual y emocional obviando su relación con el desarrollo integral del individuo.

La Educación Física en más de un siglo de presencia en la escuela y la sociedad, ha construido imaginarios, prácticas, conceptos, organizaciones, modelos de enseñanza y aprendizaje que hoy se transforman en un contexto de globalización, diversidad, desarrollo tecnológico y tradición; de nuevas sensibilidades; búsqueda de libertad individual y cultura democrática que influyen la perspectiva curricular hacia la atención de nuevas competencias humanas y apertura a una nueva visión del ser humano y de la nación.

Desde una perspectiva ampliada la Educación Física es una disciplina que se ocupa del ser humano, buscando la integridad, el equilibrio físico, emocional, intelectual y social. Con el propósito de identificar habilidades que sirvan de base para alcanzar destrezas en otros campos de desarrollo y acceder a una vida productiva en los ámbitos de la autonomía personal, de la familia y sobre el medio ambiente; respondiendo a dicha realidad el Licenciado de Educación Física no solo debe ver y estudiar la Educación física formal sino todos los otros aspectos que el hombre hace y vive. No se pretende focalizar en una etapa de la vida del hombre o en un solo aspecto de su movimiento. Se requiere un Licenciado que pueda orientar al hombre en cualquier nivel y en cualquier sector de la vida. A continuación se iniciará a describir la representación social del concepto de deporte, para el informante con código (EN_01_M):

Investigador: ¿Cuál es la concepción sobre deporte? Explícame un poco.

Y responde,

EN_01_M: el deporte como tal es tener habilidades técnicas y destrezas para práctica el deporte.

La representación social que ofrece el docente sobre deporte, es una concepción de una formación tradicional, donde encajan al deporte en dos vertientes en tener habilidades y destrezas. El concepto que nos ofrece la docente Bárbara (BA_02_M), sobre deporte

¿Cuál es la concepción sobre deporte?, Deporte es un proceso de afianzamiento del cuerpo humano, para establecer una competencia, a través de ciclos de trabajo.

La representación social de deporte que ofrece la docente Bárbara en su discurso, es uno de los conceptos más tradicionales de los docentes de educación física, donde lo relacionan con el área del entrenamiento o como lo denomina la docente ciclos de trabajo. La conceptualización de deporte del docente Carlos (CA_03_D),

¿Cuál es la concepción sobre deporte?, Deporte es el cómo aprender un proceso de, un movimiento básico un movimiento complejo.

La presentación social que el docente Carlos hace sobre el deporte lo limita solo en el aprendizaje de una destreza técnica, y deja a un lado las características que lo detallan. El docente Darío DA_04_M, nos ofrece la siguiente conceptualización

¿Cuál es la concepción sobre deporte?, Deporte es una disciplina pedagógica que tiene normas, que tiene reglas, puede ser a nivel individual o puede ser a nivel grupal.

El docente Darío, realiza una definición que abarca en gran parte la concepción teórica de deporte. Para el docente Rafael RA_05_M, el concepto de deporte debe abarcar

¿Cuál es la concepción sobre deporte?, yo defino deporte como la acción que ejecuta un ser humano desde el contexto recreativo, lúdico y competitivo, en donde se establecen algunas normas o parámetros para que se desarrolle entre la normalidad la actividad.

El docente Rafael, realiza una definición que abarca las características del deporte (el juego, la actividad física y la competición) y su manifestación (movimiento corporal). William WI_06_XX_D, define el deporte como

¿Cuál es la concepción sobre deporte?, Bueno el deporte es una modalidad deportiva, no sabría cómo decírselo.

La representación social que aporta el docente William en su discurso sobre deporte, no es clara y deja demasiada ambigüedad. Basado en la codificación axial de Strauss y Corbin (2002), se ha realizado una representación basada en las relaciones entre la categoría inicial y las dimensiones que la conforman, lo que permitió agruparlas, a continuación se presenta un diagrama de las relaciones establecidas entre dicha categoría y sus dimensiones.

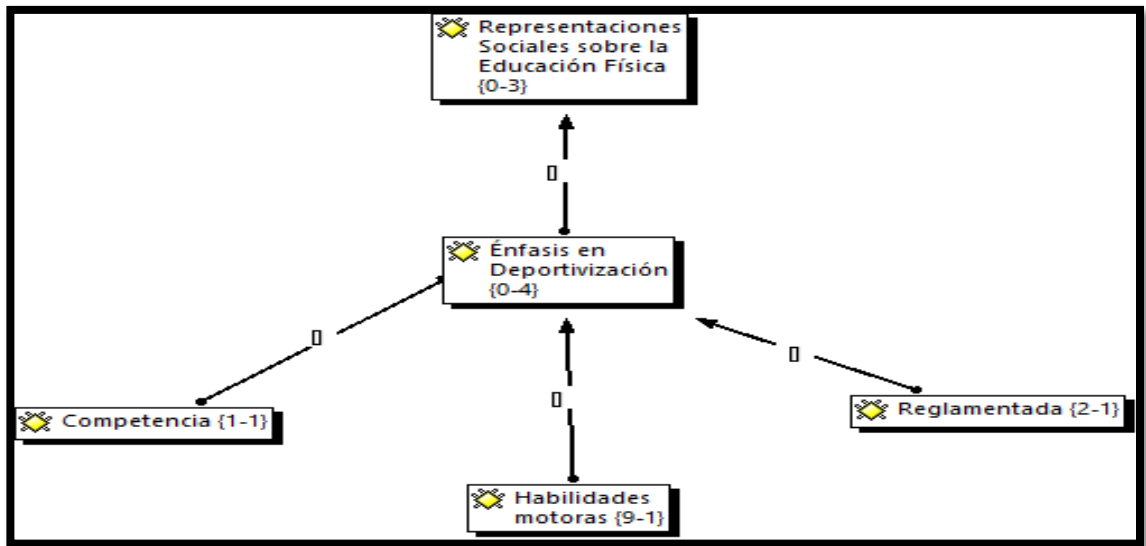


Gráfico 7. Énfasis en Deporte (Networks3)

La competición debe ser entendida como medio de motivación y superación de uno mismo. La práctica deportiva tiene un conjunto de reglas que hay que respetar, porque no se puede practicar sin que exista un reglamento que permita cumplir un principio de igualdad entre todas las personas que están en dicha práctica. Las reglas no propician la desigualdad, sino que introducen un marco de actuación para todos y todas. El deporte es uno de los medios que dispone la educación física para proporcionar al estudiante una formación integral. Como integrante del deporte no puede dejarse fuera del deporte educativo. Para que el deporte sea educativo debe incidir en el estudiante sobre tres aspectos fundamentales: aspectos psicomotrices, cognitivos y afectivos-sociales.

Debido a esto, no hay por qué introducir una práctica que tenga mayor representación social si con ello se alinea al sujeto a una práctica única. Esta selección significa que debe proponerse una educación en la que se origine un aprendizaje para disfrutar y disfrutar para aprender, donde exista una variedad de posibilidades que alcancen una mejora educativa en la práctica deportiva. Práctica deportiva que no significa, en exclusiva, hacer deporte, entendido como un practicante más al uso, sino hacer deporte con todas las posibilidades que éste ofrece, y que no es sólo correr, saltar, lanzar, girar, etc., también significa que el alumno debe

comprender las dificultades propias y de los demás, que existe múltiples posibilidades de participar: cómo me ayudan y cómo ayudo, cómo hago que los que saben menos puedan saber más, qué hago yo que los otros y otras no hacen o no pueden hacer, qué puedo hacer por ellos.

Siguiendo con el análisis descriptivo de los hallazgos encontrados en las entrevistas, se inicia a describir la representación social del concepto de recreación, para el docente Enrique con código (EN_01_M):

¿Cuál es la concepción de recreación?, Es una actividad libre y placentera del ser humano desde que nace hasta que muere.

Como lo plantea el docente Enrique, la recreación acompaña al hombre desde sus mismos orígenes, porque es una manifestación natural del ser humano. Bárbara BA_02_XX_M, define la recreación como

¿Cuál es la concepción de recreación?, La recreación hoy en día es el eje principal de la dinamización de la parte educativa del ser humano.

La representación social que ofrece la docente Bárbara en su discurso de la concepción de recreación, hace referencia a la recreación educativa, basada en un modelo pedagógico. La concepción que ofrece Carlos CA_03_D) en su discurso es

¿Cuál es la concepción de recreación?, se define para mí enseñar o jugar para aprender.

La concepción del docente Carlos, al igual que la docente Bárbara, refiere a la recreación como un mediador de la pedagogía para el proceso enseñanza aprendizaje. Darío DA_04_M, define la recreación

¿Cuál es la concepción de recreación?, la recreación son todas esas actividades lúdicas que llevan precisamente al bienestar social de esas personas.

El docente Darío lo relaciona con la vivencia recreativa auténtica, que permite el descubrimiento y penetración en una nueva dimensión de la existencia, y que va acompañada de un sentimiento de plenitud. Para el docente Rafael (RA_05_M), recreación es

¿Cuál es la concepción de recreación?, yo la definiría como la posibilidad que tiene el ser humano de realizar con libre expresión el movimiento corporal.

Lo que plantea en su discurso el docente Rafael, es la relación marcada entre una temporalidad encarnada en los términos tiempo libre u ocio, un grado de libertad expresado en la selección de la acción. William (WI_06_D), conceptualiza la recreación

¿Cuál es la concepción de recreación?, bueno son actividades que tienen que ser voluntarias.

A partir del concepción realizada por el docente William, se podría esbozar que la recreación es una actividad o conjunto de ellas que tienen lugar en un tiempo libre de obligaciones, que el sujeto elige (opta y decide) y le provoca placer. Este primer análisis de los datos ha permitido realizar una representación basada en las relaciones entre la categoría inicial y las dimensiones que la conforman. A continuación se presenta un diagrama de las relaciones establecidas entre dicha categoría y sus dimensiones.

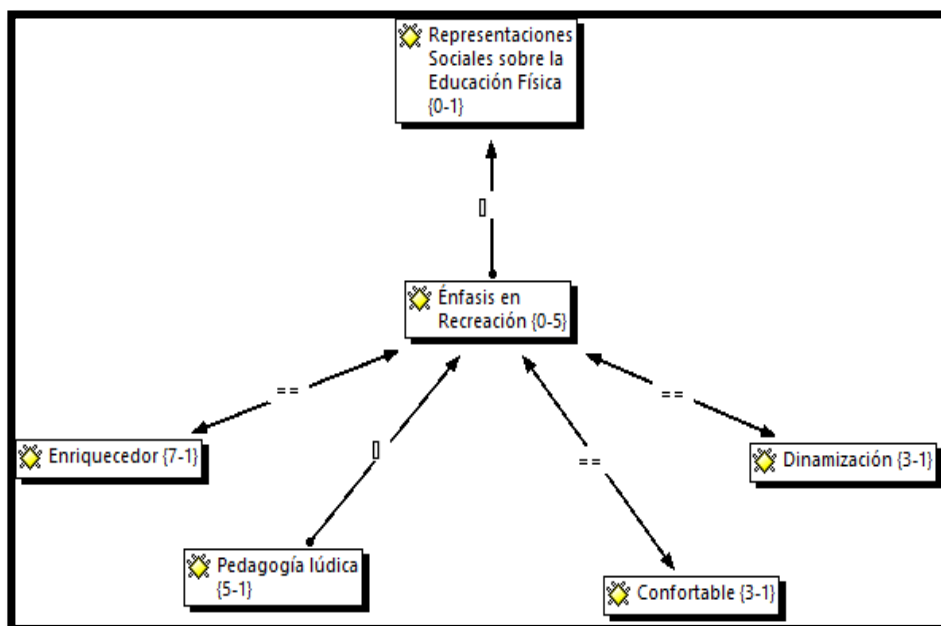


Gráfico 8. Énfasis en Recreación (Networks2)

Probablemente, la diferencia entre las representaciones sociales de recreación pase más por la fuerza de cada uno de los cuatro elementos señalados en su relación. Entonces alguien enfatizará la libertad (es la actividad que se hace porque sí, porque la elegí); otro, el tiempo en que se da (es todo lo que hacemos cuando no nos obligan a hacer otra cosa); otro más priorizará lo placentero (es hacer lo que me gusta); etc. Podríamos seguir combinando posibilidades. Así aparecerán también los elementos más subjetivos diferenciados de los más objetivos. Aparecerán los juegos y sus teorías, etc. En general, no se utiliza la noción de recreación como sustantivo, como entidad de análisis, sino como adjetivo, como atributo de algo (la actividad). Tales formas del lenguaje suponen que "lo recreativo" es un carácter otorgado a un hacer concreto; y ese carácter tiene relación con el juego, con el tiempo libre, el entretenimiento, etc.

Por ejemplo, el recreo escolar justamente es una temporalidad que carece de importancia para los adultos pero que produce una gran felicidad a la mayoría de los usuarios en tanto se elimina "lo importante" para los docentes y aparece "lo importante" para los niños. Esa alegría del recreo, simbolizando aquí todo lo recreativo, ¿es tal porque no hay más obligación o por el recreo en sí mismo? Esta aparente oposición entre lo necesario y, generalmente, aburrido y monótono por un lado, y lo "libre" y placentero por el otro, ¿será la esencia de la recreación o sólo una contradicción en las concepciones del trabajo en esta sociedad?.. También, podemos pensar que ese recreo no es sino la contrapartida indisoluble o vuelta a un equilibrio perdido en la clase previa: esto es, cada recreo será diferente para los alumnos según la actividad anterior, la relación vincular con el docente, los permisos otorgados, etc.

¿Lo recreativo será entonces lo accesorio? ¿Será una compensación por el trabajo o por el cumplimiento de las obligaciones? ¿No podrá existir por sí mismo, con una identidad propia, caracterizada por lo creativo, libre, placentero, comprometido? Probablemente, si la dinámica de la clase fuese ágil; si los alumnos fueran protagonistas de la construcción del conocimiento; si las actividades fuesen placenteras e interesantes; si la participación de los educandos fuese intensa y

comprometida los recreos no serían necesarios o la actual forma de estructurarlos no sería pertinente.

Fase II Cuantitativa

Los datos cuantitativos que se presentan, analizan e interpretan surgen del cuestionario administrado a la muestra de docentes del departamento de educación física, recreación y deportes de la Universidad de Pamplona. A continuación, presento los resultados de los dos grandes bloques que conforman el cuestionario. El análisis que se aplicó a la encuesta fue el estudio de correspondencias que es un método de análisis de datos que representa gráficamente tablas de datos. El análisis de correspondencias es una generalización de una representación gráfica denominada diagrama de dispersión. Un diagrama de dispersión representa los datos en forma de puntos con relación a dos ejes de coordenadas perpendiculares: el eje horizontal, eje de las x, y el eje vertical, eje de las y. Para el análisis de correspondencias, es conveniente reflexionar sobre lo que se entiende por diagrama de dispersión y sobre cómo se interpreta los datos que éste representa gráficamente.

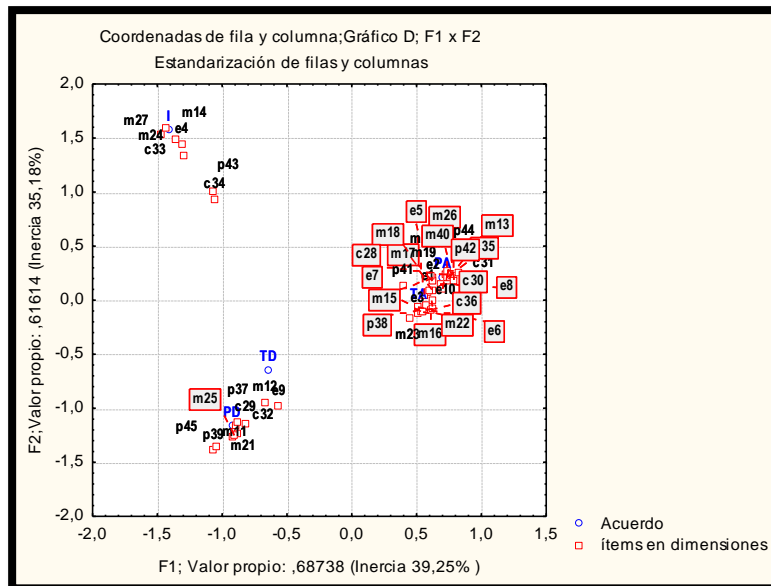


Gráfico 9. Coordenadas de fila y columna de los factores F1 y F2

El factor F1 tiene una inercia del 39,25% mientras que el segundo factor F2, posee una inercia del 35,18%. Cuando la inercia es baja, los perfiles fila presentan poca variación y se hallan cerca de su perfil medio, en tal caso se dice que existe poca asociación o correlación entre filas y columnas. Ambos factores, F1 y F2 suman una inercia de casi el 75% de la inercia, lo cual sugiere una alta asociación entre la escala y los ítems, por lo que puede usarse la segregación visual que se percibe de los ítems en el gráfico 1 en sus dimensiones del instrumento con las escala Likert.

El cuadro que se muestra a continuación resume lo que se encuentra en el Gráfico 9, muestra los ítems y sus dimensiones que predominan en cada escala.

Cuadro 3.
Miembros similares según dimensiones, escala e ítems del cuestionario. Factores 1 y 2.

DIMENSIÓN	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	CONTENIDO	PERCEPCIÓN	PROPORCIÓN
ESCALA					
Total acuerdo	m22,m23,m16 m15,m17,	e7,e3,e6, e10	c36 c35,	p41,p38	28/45
Parcial acuerdo	m26,m40,m19, m18, m20, m13	e5,e8,e1, e2	c30,c31, c28	p42, p44	
Indeciso	m27,m24,m14	e4	c34,c33	p43	7/45
Parcial desacuerdo	m25, m12 ,m21,	e9	c29, c32	p39, p45, p37	10/45
Total desacuerdo	m11				
Proporción	18/45	10/45	9/45	8/45	45/45

El cuadro 3 resume la información mostrada en el gráfico 1, los 45 ítems se distribuyeron solo en tres categorías de la escala original, pues se colapsan las categorías “total acuerdo” y “parcial acuerdo” en solo una, la categoría “indeciso” quedó aislada y del mismo modo las categorías “parcial desacuerdo” y “total desacuerdo” quedó colapsada en solo una. La mayoría de los ítems caen en la primera nueva categoría, la que apunta al acuerdo, el 62,22%. El 22,22% de los ítems cae en las opciones que apuntan al desacuerdo, siendo la dimensión “percepción” la más

desfavorable en términos del número de ítems involucrados, específicamente los ítems 37,39 y 45. Las discusiones relevantes se enmarcan en los ítems que caen dentro de las opciones colapsadas al desacuerdo, por tal motivo, la separación visual que se percibe en el gráfico 1 y que se resumen en la tabla 1 para no descartar algún ítem es esencial para la construcción de las propuestas específicas anidadas en la propuesta clave de la actual investigación.

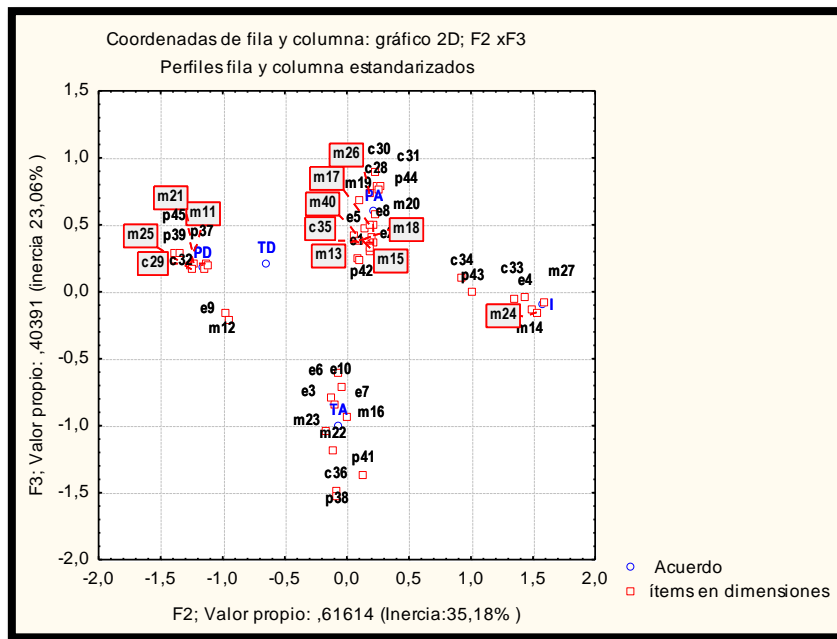


Gráfico 10. Coordenadas de fila y columna de los factores F2 y F3

El factor F2 tiene una inercia del 35,18% mientras que el tercer factor posee una inercia del 23,06%. Cuando la inercia es baja, los perfiles fila presentan poca variación y se hallan cerca de su perfil medio, en tal caso se dice que existe poca asociación o correlación entre filas y columnas. Ambos factores, F2 y F3 suman una inercia de casi el 60% de la inercia, lo cual sugiere una buena asociación entre la escala y los ítems, por lo que puede usarse la separación visual que se percibe de los ítems en sus dimensiones del instrumento con las escala Likert. El Cuadro que se muestra a continuación resume lo que se encuentra en el Gráfico 10, muestra los ítems y sus dimensiones que predominan en cada escala.

Cuadro 4.
Miembros similares según dimensiones, escala e ítems del cuestionario. Factores F2 y F3.

DIMENSIÓN	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	CONTENIDO	PERCEPCIÓN	PROPORCIÓN
ESCALA					
Total acuerdo	m22,m23,m16	e7,e3,e6, e10	c36	p41,p38	10/45
Parcial acuerdo	m15,m17, m26,m40,m19, m18, m20, m13	e5,e8,e1, e2	c35, c30,c31, c28	p42, p44	18/45
Indeciso	m27,m24,m14	e4	c34,c33	p43	7/45
Parcial desacuerdo	m25, m12 ,m21, m11	e9	c29, c32	p39, p45, p37	10/45
Total desacuerdo	-	-	-	-	0/45
Proporción	18/45	10/45	9/45	8/45	45/45

En la escala etiquetada con “total acuerdo” caen 10 de 45 ítems, es decir, el 22,22%, distribuidos en las cuatro dimensiones del cuestionario, con mayoría en la dimensión “evaluación”, seguida de la dimensión “percepción”, por lo que puede aseverarse unas mejores condiciones asociadas a aquellas variables involucradas en dichos ítems, aunque en una proporción igual se encuentra la opción “parcial acuerdo” en la dimensión “evaluación”, sin embargo, en esta categoría de la escala, existe un predominio en la dimensión “metodología” y “contenido”. Más de la mitad de los ítems cae en las opciones que apuntan al acuerdo.

Resulta de interés analizar aquellos ítems que caen en las opciones que apuntan al desacuerdo, que en este caso es la opción “parcial desacuerdo”, donde 10 de los 45 ítems se distribuyen en las cuatro dimensiones, con un dominio porcentual en la dimensión “percepción”, 3 de 8, por lo que pudiera ordenarse desde la más desfavorable dimensión iniciando en esta dimensión, seguida por las dimensiones “metodología” y “contenido” para finalizar en “evaluación”, atribuible específicamente a los ítems 11, 12, 21, 25 en la dimensión metodología, los ítems 37, 39 y 45 en la dimensión “percepción”, los ítems 29 y 32 en la dimensión “contenido” y el ítem 9 en la dimensión “evaluación”.

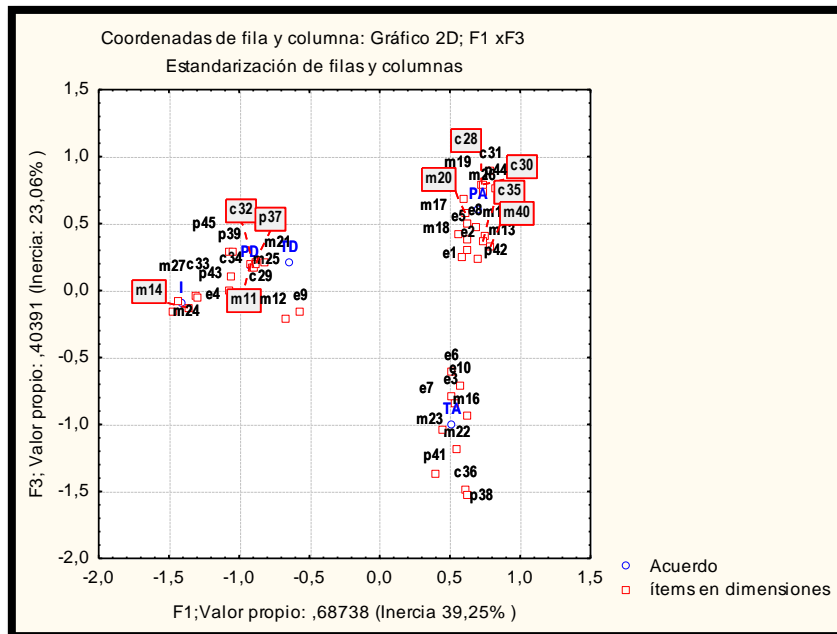


Gráfico 11. Coordenadas de fila y columna de los factores F1 y F3

Como la mayoría de la información plasmada en la matriz original de los datos se resume en tres factores, solo resta evaluar el gráfico 3, el cual muestra la inercia entre los factores F1 y F3. El factor F1 tiene una inercia del 39,25% mientras que el factor F3 posee una inercia del 23,06%. Estos nuevos porcentajes evidencian una buena asociación o correlación entre filas y columnas, es decir, entre la escala Likert y los ítems de las dimensiones del cuestionario. Ambos factores, F1 y F3 suman una inercia de casi el 62% de la inercia, lo cual sugiere una buena asociación. El cuadro que se muestra a continuación resume lo que se encuentra en el gráfico 11, muestra los ítems y sus dimensiones que predominan en cada escala.

Cuadro 5.
Miembros similares según dimensiones, escala e ítems del cuestionario. Factores F1 y F3.

DIMENSIÓN	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	CONTENIDO	PERCEPCIÓN	PROPORCIÓN
ESCALA					
Total					
acuerdo	m22,m23,m16	e7,e3,e6, e10	c36	p41,p38	10/45
Parcial	m15,m17,	e5,e8,e1,	c35,	p42, p44	18/45

acuerdo	m26,m40,m19, m18, m20, m13	e2	c30,c31, c28		
Indeciso	m27,m24,m14	e4	c34,c33	p43	7/45
Parcial desacuerdo	m25, m12 ,m21, m11	e9	c29, c32	p39, p45, p37	10/45
Total desacuerdo					
Proporción	18/45	10/45	9/45	8/45	45/45

Desde la perspectiva de los factores F1 y F3 se percibe un agrupamiento similar, solo que ahora se notan unidas las opciones etiquetadas con “parcial desacuerdo” y “total desacuerdo”. La distribución de los ítems en la tabla 3 es exactamente la misma a las tablas anteriores aunque aquí solo se agrupan las opciones al desacuerdo. Los ítems y dimensiones desfavorables nuevamente quedaron en las opciones que apuntan al desacuerdo y es en estas donde se extiende la discusión.

Para tener una mejor percepción , una tridimensional y no solo las proyecciones bidimensionales, se construyó el gráfico de los tres factores, los cuales poseen una inercia acumulada de alrededor del 98%, es decir, solo tres componentes o factores explican la variabilidad de 45 ítems y 5 alternativas en la escala. Los gráficos 12 y 13 muestran el arreglo tridimensional , uno es solo una rotación del otro, sin embargo, aquí si se nota algo que casi casa desapercibido en los casos anteriores y el que la categoría etiquetada con “total desacuerdo” no aparece asociada a ningún ítem, lo cual se corresponde con los datos recolectados en campo.

Esta perspectiva es la real ya aunque los gráficos anteriores y tablas anteriores muestran las agrupaciones finales de los ítems, no conviene asociar el “total desacuerdo” al “parcial desacuerdo”, y los ítems que se colapsaron anteriormente en estas dos opciones realmente le pertenecen a la opción “parcial desacuerdo”, la opción “total desacuerdo” no resultó relevante en la escala y por ende, los ítems y dimensiones desfavorables se asocian a la escala “parcial desacuerdo”, lo que sugiere una separación de la realidad respondida no tan dramática, aun así, requerirá de la atención inmediata mediante la aplicación de medidas correctivas para no sesgar lo esperado en las respuestas con lo observado en campo.

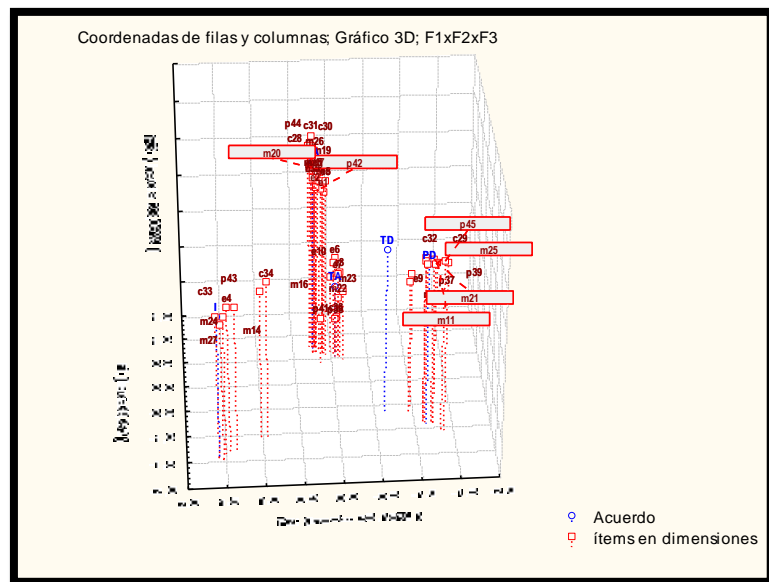


Gráfico 12. Coordenadas de fila y columna de los factores F1, F2 y F3 (Perspectiva 1)

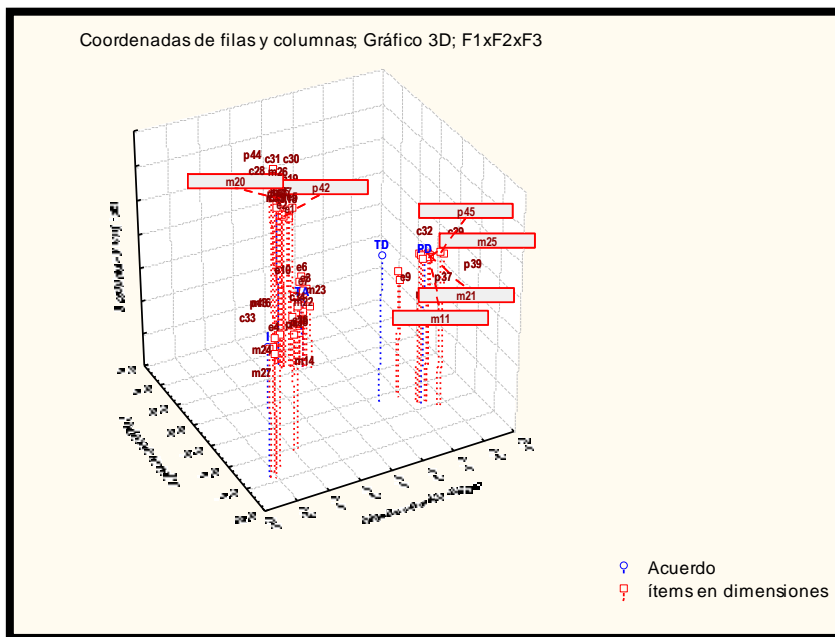


Gráfico 13. Coordenadas de fila y columna de los factores F1, F2 y F3 (Perspectiva 2)

En los gráficos anteriores aparece junto a la inercia, un valor propio, uno que aparecerá para cada factor involucrado. En el Gráfico 13 se muestran los valores

propios, el valor de la distancia Chi-cuadrado, los grados de libertad asociados y el valor de probabilidad asociado a una prueba de independencia. Es evidente el rechazo de la hipótesis nula de independencia ($p < 1\%$), por lo que definitivamente los ítems están asociados a la escala desde el punto de vista estadístico. Los valores propios para cada factor nos muestran cuanto puede explicar cada factor la variabilidad encontrada en los datos. Es notable como los tres primeros valores propios son los más altos y se corresponden con los tres factores utilizados para explicar la relación entre ítems y escala del cuestionario.

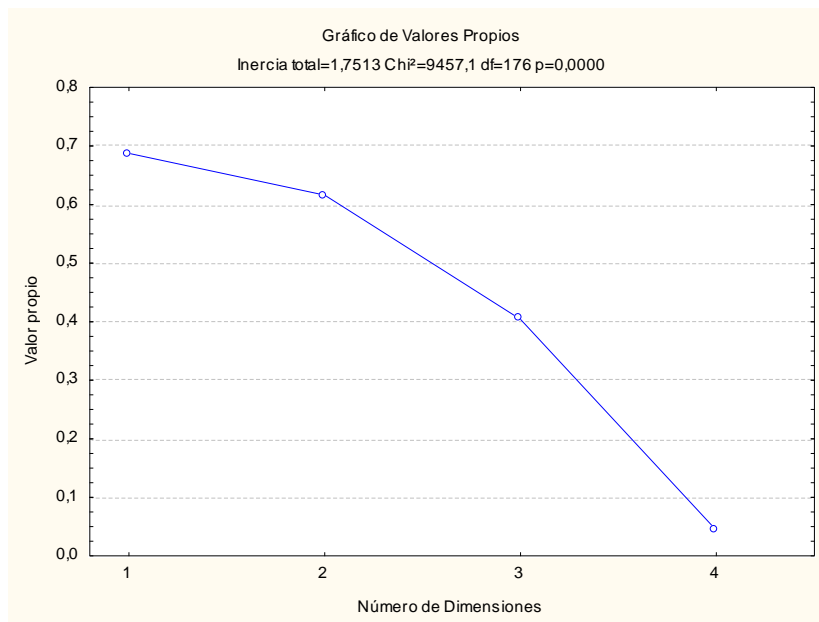


Gráfico 14. Valores propios en los cuatro primeros factores

Tabla 6.
Cosenos cuadrados de los puntos-filas:

	F1	F2	F3	F4
TA	0,210	0,004	0,787	0,000
PA	0,539	0,053	0,408	0,001
I	0,444	0,554	0,002	0,000
PD	0,378	0,596	0,014	0,012
TD	0,257	0,259	0,029	0,455

El Cuadro 6 muestra finalmente las opciones de la escala que más contribuyeron en cada factor. El primer factor y por ende sus ítems asociados se destacan por respuestas en el “parcial acuerdo”, el segundo factor por las respuestas “indecisas” y “en desacuerdo” y el tercer factor por el “total acuerdo”, por lo que el primer y tercer factor, es decir, F1 y F3 están en las mejores condiciones respecto a las respuestas dadas por los encuestados, por lo que sobre el segundo factor, F2, surgen las propuestas de la actual investigación, es decir, por los ítems que dominaron en este factor.

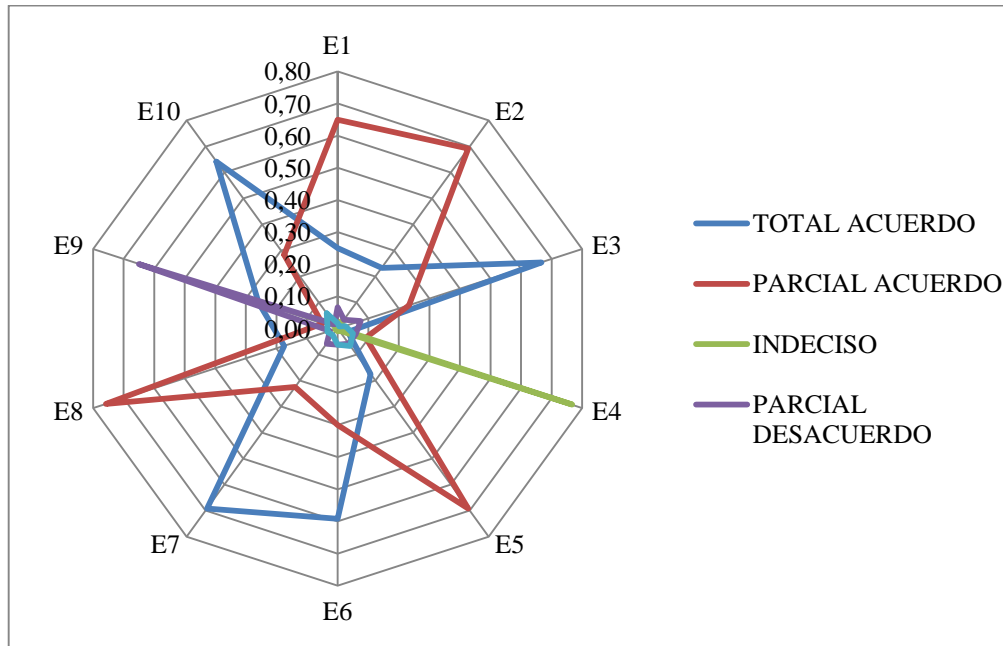


Gráfico 15. Distribución de las proporciones de respuesta según la escala para la dimensión

El Gráfico 15 muestra con en la opción “parcial desacuerdo” se destaca el ítem 9, perteneciente a la dimensión Evaluación, precisamente el ítem E9, uno de los descritos como desfavorables, pues tiene una proporción de respuestas en 0,65 (65%).

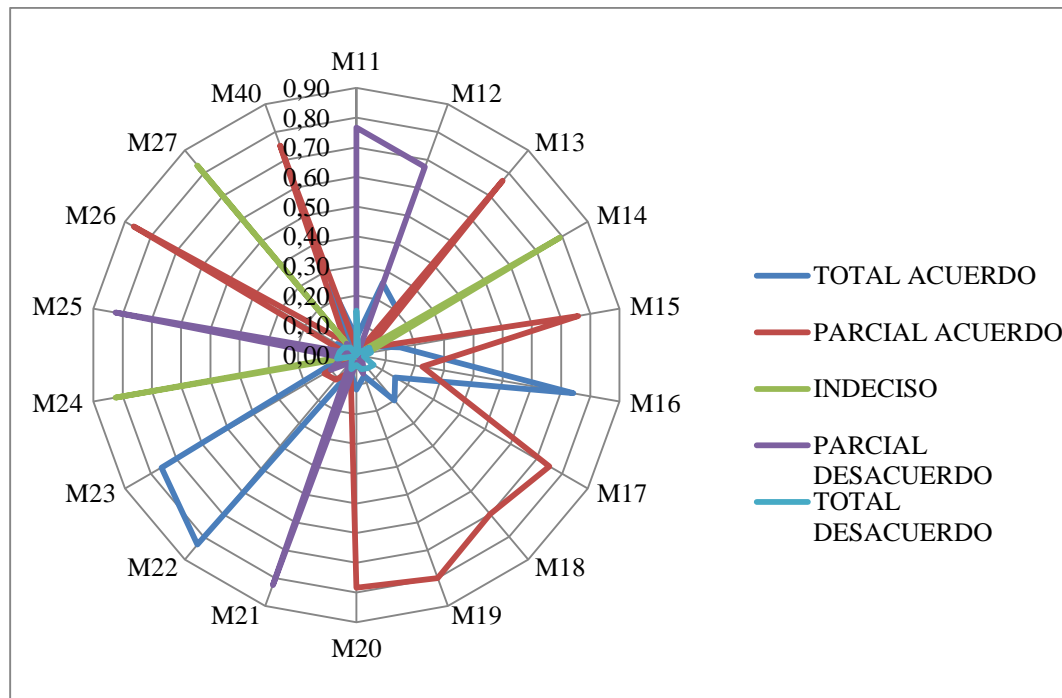


Gráfico 16. Distribución de las proporciones de respuesta según la escala para la dimensión.

Del diagrama radial en el Gráfico 16 se destaca nuevamente en el desacuerdo, los ítems 11, 12, 21 y 25, correspondientes con proporciones de respuestas respectivas en 0,77; 0,68; 0,83 y 0,83. Más de tres cuartas partes de los respondientes de estos ítems estuvieron en parcial desacuerdo con la aseveración del ítem.

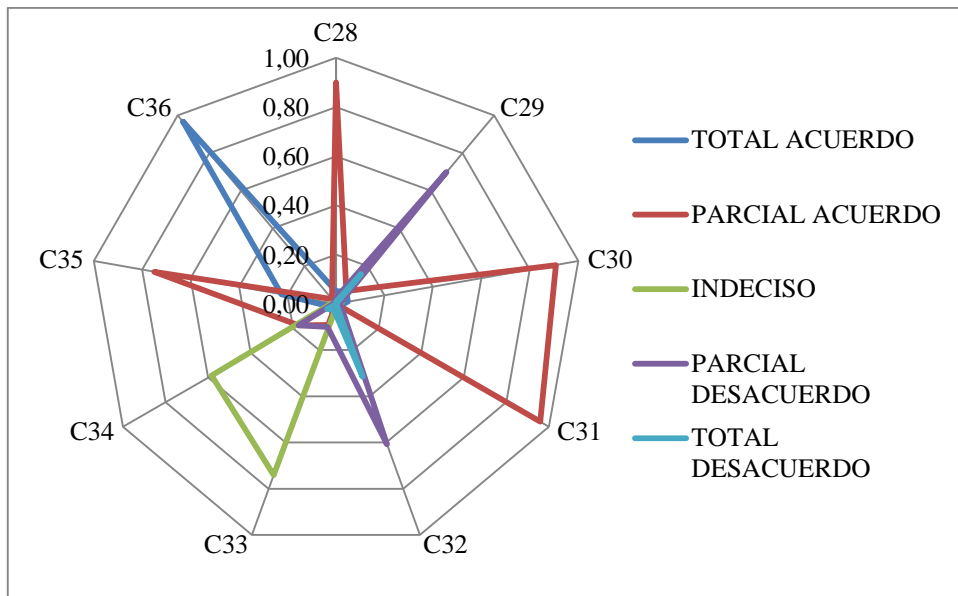


Gráfico 17. Distribución de las proporciones de respuesta según la escala para la dimensión

Nuevamente los ítems con más alta proporción “en desacuerdo” son el 29 y 32 para la dimensión contenido, con proporciones respectivas de 0,70 y 0,61, por lo que alrededor de 3 de cada 5 respondientes muestran el “parcial desacuerdo” en esta dimensión.

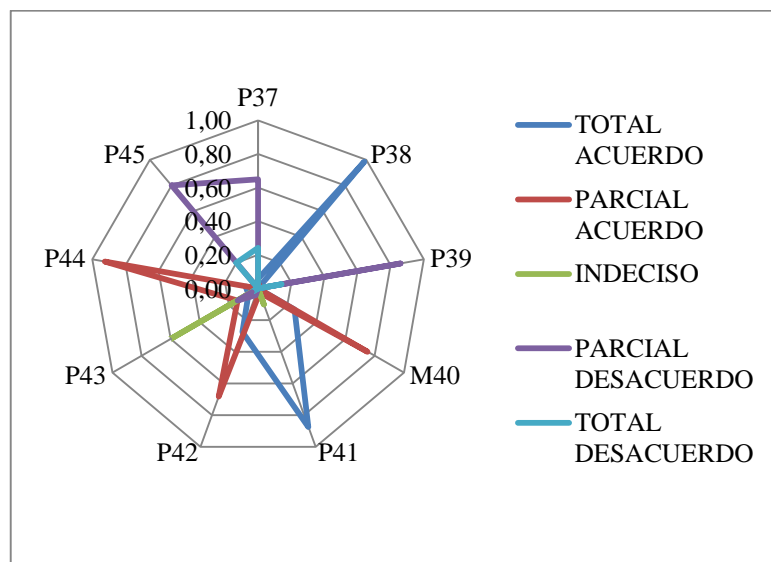


Gráfico 18. Distribución de las proporciones de respuesta según la escala para la dimensión.

Finalmente, para la dimensión percepción, las más altas proporciones en el “parcial desacuerdo” se corresponden con los ítems 37, 39 y 45, con proporciones respectivas observadas de 0,65; 0,86 y 0,80. Los diagramas radiales evidencian las proporciones que causaron una clara separación de la escala en las dimensiones con sus respectivos ítems.

Fase de Integración: Teorización

Se presentan numerosos grupos de unidades de análisis como evidencia irrefutable del papel de las representaciones sociales sobre la Educación física.

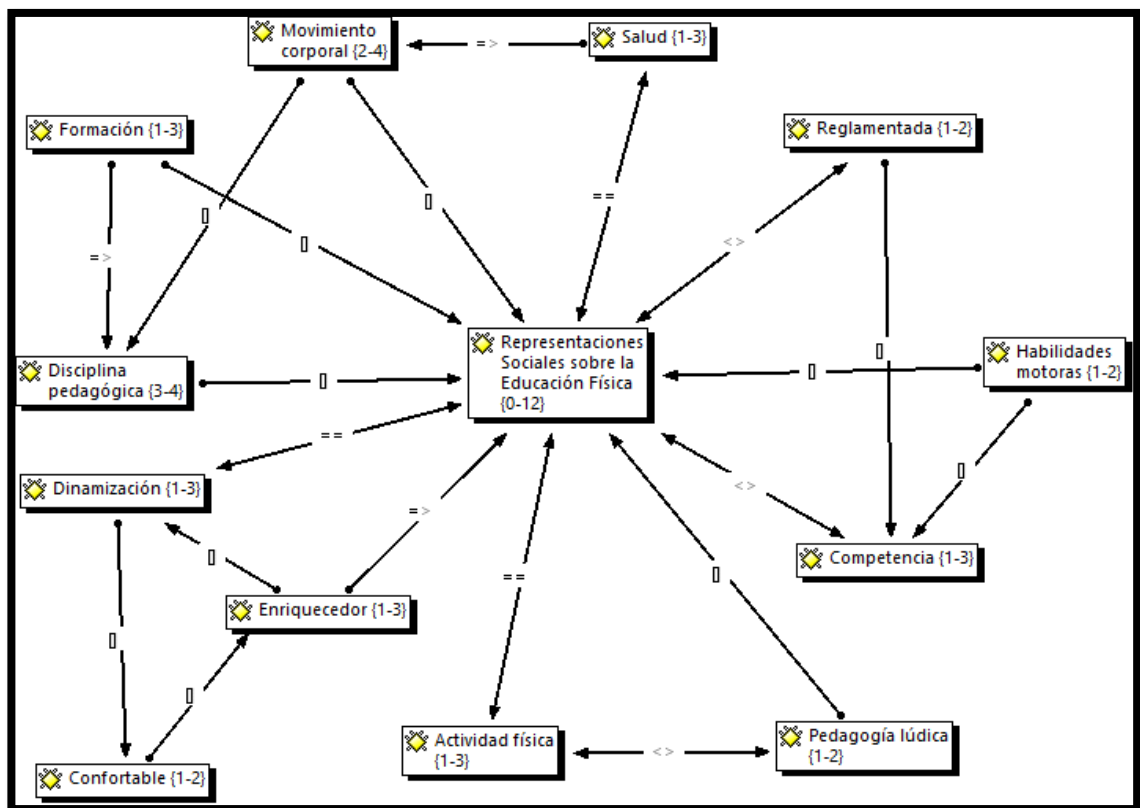


Gráfico 19. Representaciones sociales y la educación física

La pedagogía como ciencia de la educación, en su función y encargo social de formación y mediación en el proceso socializador de los individuos, se vale de

diferentes áreas de conocimiento e intervención práctica, que en su especificidad particular propenden por el desarrollo de un objetivo determinado. Entre ellas La Educación Física (en adelante EF), se presenta como campo disciplinar protagónico en las temáticas pedagógicas del cuerpo y del movimiento. Su concepción epistemológica, ha trasegado por diferentes significados acorde al paradigma filosófico de mundo, de ser humano y de su realidad existencial corpórea, dominante en un momento histórico determinado.

El movimiento es una de las cualidades innatas de los seres humanos de mayor importancia y relevancia, más allá del aspecto biológico y funcional. Es concebido como fuente de conocimiento, comunicación, sentimiento y emociones, salud, esparcimiento, placer, estética, desarrollo filogenético y ontogenético. Y como tal, merece ser revisado dentro del saber pedagógico y más exactamente sobre el conocimiento profesional de los profesores de educación física y deportes.

A través de la historia y de la evolución de los seres humanos, existen diversas disciplinas que han abordado el “estudio del movimiento” desde diferentes puntos de vista científicos y pedagógicos (fisiología, biomecánica, ergonomía, historia y sociología del deporte, ciencias médicas y educación física). La educación física que a partir de la reflexión pedagógica aborda procesos de interacción de diferentes disciplinas científicas como las ciencias biológicas y las ciencias sociales y humanas para solucionar campos de problemas mediante los siguientes objetos de estudio (el cuerpo y juego, el hombre en movimiento, educación del movimiento, cultura física, el movimiento como acción, cultura del movimiento, deporte, conducta motriz-acción motriz y experiencia corporal).

Los saberes mencionados anteriormente contribuyen a que los profesionales de la educación física aborden estructural y epistemológicamente el movimiento humano como contenido para mejorar su enseñanza en los espacios e instalaciones destinados a sus prácticas pedagógicas. Esto se debe a que el conocimiento del profesor está compuesto de un saber teórico y un saber práctico, siendo este último según Elbaz (1983) un “conjunto de conocimientos complejos, orientados a la practicidad que los

profesores utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza” (s/p).

Desde esta perspectiva, los profesores no son sujetos pasivos y meramente ejecutores de postulados y teorías educativas elaboradas por expertos, son agentes que alcanzan un cierto grado de autonomía, que emplean en función de su experiencia profesional y de su singular modo de comprender e interpretar el contexto educativo en el que intervienen. Este conocimiento práctico, a pesar de que para algunos autores que lo denominan el “conocimiento didáctico del contenido” está más focalizado en las teorías cognitivas de los docentes y máxime cuando se utilizan didácticas específicas en la enseñanza de actividades deportivas, recreativas y de motricidad en general que generan competencias en la condición física, habilidades técnicas, diversión y lúdica, entre otras.

La influencia de la corriente Físico-Deportiva, que desborda el campo curricular, ya que el deporte es considerado un fenómeno social que trasciende las intenciones mismas de su práctica representando factores antro-po-sociológicos, políticos, económicos y educativos en el transcurrir de la historia de la humanidad. En este sentido los postulados se han fundamentado tradicionalmente en la concepción biológica y mecanicista del movimiento y sus características principales han sido la búsqueda del rendimiento, la representatividad en el deporte reglado.

Desde otra perspectiva, la corriente de La Educación Psicomotriz, como Cuerpo Pensante, aparece en el seno de la neurofisiología e incluso en la fenomenología; la cual emerge como oposición a la concepción exclusivamente biológica y mecanicista del cuerpo. El posicionamiento de esta corriente en el área de la educación y especialmente en la EF, se concibe como la educación dirigida a una entidad psicosomática que se resume básicamente en el “esquema corporal”, en la cual las estructuras motrices se desarrollan en interacción constante entre el “yo” y el medio, ya sea físico o psicosocial.

Los aportes de esta corriente, en la multiplicidad de opciones que se abren a partir del descubrimiento de “todo un mundo de acción reeducativa y educativa a través del movimiento, aportando unos contenidos sin los cuales no se entendería la EF hoy”.

La propuesta de Le Boulch “educación física funcional”, se aleja del modelo tradicional de entrenamiento del cuerpo como máquina, y se acerca más a una perspectiva fenomenológica desde Buytendjik y de Merleau-ponty en la fenomenología de la percepción. Esta propuesta trasciende la postura biológica y asume además los factores psicológicos y sociales que condicionan el movimiento humano, fundamentándose especialmente en dos nociones “la del esquema corporal” y la del “esquema de acción.

La ciencia de la motricidad humana (CMH), es un paradigma emergente planteado por el portugués Sérgio (1987), este autor sustenta un estatuto ontológico en la ciencia de la motricidad humana (CMH), en tanto busca figurar en el proceso histórico del conocimiento, partiendo de la EF, en sus fundamentos cartesianos y empiristas, hasta posicionarse como ciencia: CMH, donde la fenomenología y la hermenéutica predominan reconociendo la primacía de lo intencional, y del sentido del movimiento humano, sobre lo meramente físico. Su propuesta central, como puede leerse en la mayoría de sus publicaciones, se presenta como una crítica ininterrumpida contra todos los dualismos tradicionales: empirismo-racionalismo, cuerpo-alma, hombre-mundo; incitando a la superación de lo físico del ser y del logos hacia la dialéctica del acto y de la relación.

Es un planteamiento que en expresión del autor, emerge y tiene su historia en la EF, pero la trasciende; no pretende reemplazarla, sino surgir como una ciencia, con todo lo que para ello se requiere -identidad propia, objeto de estudio, corpus teórico-, invitando a la participación de todas aquellas áreas y disciplinas que se proyecten hacia lo humano; en tanto que la motricidad entendida como una de las dimensiones centrales del ser y potencialidad para su desarrollo integral, no es un asunto a ser tratado desde una sola área del conocimiento. A continuación, se presentan los aspectos del pensamiento curricular del colectivo de profesores encuestados en el cual ha aparecido una uniformidad significativa.

En cuanto a la organización y selección de los contenidos, al contestar el ítem 46, el 79% manifiesta la necesidad de seleccionar, para cada semestre, unos conocimientos mínimos que deben adquirir todos los alumnos para «demostrar que

han aprendido», al margen del grupo concreto al que van dirigidos. En cuanto a los instrumentos a emplear para evaluar a los estudiantes, destaca el consenso obtenido en las siguientes afirmaciones (ítems 1, 3 y 4): la evaluación de las asignaturas debe tener en cuenta los resultados obtenidos por los estudiantes en los trabajos prácticos (más del 90%), hay que evaluar con más instrumentos que los tradicionales exámenes escritos (75%) y se deben emplear pruebas específicas para valorar actitudes (73%).

En el diseño y organización de la evaluación, se ha obtenido un pensamiento homogéneo en las siguientes cuestiones (ítems 9 y 11): un 90% de los docentes manifiesta que permitir a los estudiantes valorar los resultados de la evaluación va a ser una estrategia adecuada para conseguir un aprendizaje eficaz, afirmando además que «no se les debe exigir igual a todos los alumnos», ya que deben considerarse sus características individuales (77%). Por último, en la finalidad de la evaluación, hay que remarcar el acuerdo de un 72% de los docentes al reconocer que una parte importante de esta tarea debe referirse a contenidos de procedimiento (ítem 12). Esta manifestación es coherente con la ya comentada sobre la valoración académica que hay que efectuar de los trabajos prácticos realizados por los estudiantes.

Dentro de la planificación, el 88% destaca la idoneidad de organizar la asignatura en unidades didácticas diseñando actividades de iniciación, reestructuración de ideas y aplicación a nuevos contextos (ítems 14 y 15), todo ello enmarcado en una orientación claramente constructivista. Con respecto al desarrollo de la enseñanza, se manifiestan como mayoritarias afirmaciones relativas a la importancia de comprobar, con las actividades pertinentes, la reestructuración de esquemas alternativos (80% en el ítem 17) y la inclusión de implicaciones sociales en la enseñanza (87% en el ítem 18).

Para terminar, en el campo de los recursos, fundamental en la enseñanza de la educación física, recreación y deportes, los profesores han mostrado su acuerdo sobre todas las proposiciones planteadas (32, 33, 34 y 35): utilidad de los medios audiovisuales e informáticos (alrededor de un 78%), importancia del uso el uso de revistas especializadas (84%) y necesidad de realizar salidas con carácter educativo (98%).

CONCLUSIONES

Este estudio procuró dar una contribución para la comprensión de un objeto de investigación que desde el inicio de los años 1990 está siendo bastante estudiado: el pensamiento docente. Tales investigaciones, así como aquéllas sobre concepciones alternativas de los estudiantes (desarrollados en las décadas de 1970 y 1980) se basan en la creencia de que es necesario conocer y comprender los productos y procesos cognitivos pre-existentes para planificar mejor estrategias de enseñanza-aprendizaje de conceptos, actitudes y valores. En el caso específico de los profesores, tales componentes cognitivos condicionan la acción cotidiana y determinan sus saberes y acciones, tanto para el éxito como para el fracaso en la formación. Por tanto, conocer e interpretar los elementos que componen tal “pensamiento” también puede ser un camino o un movimiento para la transformación del trabajo docente.

El conocimiento de los contenidos y estructuras de las llamadas representaciones sociales de grupos involucrados en el proceso educativo permitirá comprender mejor los comportamientos de los mismos y, quizás, producir propuestas de superación de actitudes y/o estereotipos negativos frente a objetos representacionales relacionados directa o indirectamente al proceso de formación. Eso implica la detección de RS sobre conocimientos científicos, conocimientos psicopedagógicos, prácticas educativas y de actuación docente, relaciones grupales en el ambiente universitario, entre otros tantos objetos representacionales.

Basados en las ideas de estudiosos de la llamada Teoría de las Representaciones Sociales, entre los que se pueden citar Moscovici (1961/1978 - 1984 - 2003), Jodelet (1984 - 1989), Abric (1976 - 1984 - 1996) y Moliner (1989 - 1996) y de la dinámica de interacción entre grupos humanos (Tajfel y Turner, 1979), (Turner, 1987), procuramos explicitar sistemáticamente indicios, contenido, estructura e implicaciones de la existencia de una representación social sobre pedagogía y pedagogos, expresada en forma de comportamientos y producciones discursivas de una muestra de profesores de Colombia, profesionales que tienen la

responsabilidad la formación de los futuros formadores de la carrera de educación física recreación y deportes. Se procuró que tales representaciones pueden estar en la base de una serie de creencias, estereotipos y actitudes que, posiblemente, generan y mantienen conflictos entre profesores y pedagogos en diversos contextos, desde el ámbito del trabajo hasta el campo de la investigación educacional.

Todos los componentes psicosociales que componen la RS en cuestión se formaron a través de procesos sociales típicos de interacciones intergrupales. Los conflictos provienen de la lucha por estatus profesional dentro del ambiente de trabajo y de medio académico. Esa tensión generó y sustenta la representación social vigente en una permanente búsqueda de afirmación de ambos grupos, que no tendrá fin e implicará un permanente conflicto funcional, caso no sea debidamente explicitada y debatida. Ese conjunto de factores, que se refuerzan mutuamente, sólo tiende a favorecer la formación y sustentar prejuicios, estereotipos negativos no sólo sobre pedagogos, sino también sobre filósofos, artistas, entre otros intelectuales.

Desvalorización profesional, resistencia a nuevas ideas, falta de confianza en la capacidad intelectual, acusación de prolijo y tantos otros comportamientos son implicaciones de la representación social sobre pedagogía y pedagogos de la muestra de profesores investigada. El núcleo central teoría distante de la práctica es la base de una serie de comportamientos implícita o explícitamente hostiles a los pedagogos y al conocimiento pedagógico. El referido núcleo puede ser percibido incluso en el discurso de los profesores que demostraron simpatía por el objeto estudiado. Naturalmente, ante un cuadro aparentemente tan negativo, nos cabe preguntar:

¿Es posible cambiar eso?, la solución está en el cambio de la dinámica de relaciones funcionales en el ambiente profesional. Prácticas y creencias mantienen una relación dialéctica de interdependencia. Estudios como los de Guimelli (1993) ya demostraron que modificaciones en las RS implican modificaciones en las prácticas. Ante eso, un camino más adecuado para modificar representaciones sociales, tal vez sea forzar a modificaciones de prácticas de los profesores.

Promover un amplio debate sobre los resultados e ideas discutidos en este trabajo, tal vez sea el primer paso para atacar el problema. Procurando sensibilizar a los profesores sobre la situación, y, a partir de ahí, negociar soluciones para los conflictos. Creemos que de la misma forma que la ciencia sólo sustituye un viejo paradigma por otro cuando se evidencia la inadecuación del primero a la realidad, generando a veces grandes resistencias, las personas también se resisten a abandonar sus viejas posturas y creencias pedagógicas, si no comprenden e incorporan las nuevas concepciones propuestas y, sobre todo, si no invalidan sus ideas anteriores.

Con el tiempo, éstas acaban reapareciendo cuando se olvida lo que se aprendió (sin construirlo de forma personal). A veces es más difícil abandonar las viejas ideas que construir otras nuevas, pero lo segundo no puede ser hecho sin lo primero; de ahí la importancia de analizar y conocer la manera como los profesores entiende las cuestiones pedagógicas, epistemológicas y políticas, para invalidar las ideas inadecuadas, antes de iniciar un nuevo aprendizaje.

REFERENCIAS

- Abric, J. (1996) *Specific Processes of Social Representations*. Papers on Social Representations.
- Abric, J. (1976) *Jeux, conflits et représentations sociales*. Tesis de Doctorado, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Abric, J. (1984) *A Theoretical and Experimental Approach to the Study of Social Representations in a Situation of Interaction*. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* Cambridge: CUP.
- Abric, J. (1987) *Coopération, Compétition et Représentations sociales*. Cousset, Suisse: DelVal.
- Abric, J. (1993) *Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representation*. Papers on Social Representation, 2.
- Abric, J. (1994) *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In J.C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp.59-82). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. (1998) *A abordagem estrutural das representações sociais*. (P.H F. Campos, trad.) In A.S.P. Moreira & D.C. Oliveira (orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, Brasil: AB.
- Alkin, M. Stecher, B. (1993) *Evaluating in context: Information use in elementary school decision making*, Studies in Education Evaluation.
- Allansdottir, A. Jovchelovitch, S. Stathopolou, A. (1993) *Social representations: the versatility of a concept*. Papers on Social Representations, 2 (1), pp. 3- 10.
- Allport, G.W. (1954) *the nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley. A. (1999). *A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor*. In Naura Ferreira (Org.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade* (pp.167-179). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Alonso, L. (1995) *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En J.M. Delgado, J. Gutierrez (Coord.), *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-255). Madrid: Síntesis.

- Alves, A. (1994) *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicação à Educação*. Em aberto: Revista do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, Brasília, 61, 60-78.
- Alves, A. (2003) *Fracasso escolar: representações de professores e de alunos repetentes*. In Anais da 26a. Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, Brasil. Disponível: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/aldajudithalvesmazzotti.rtf>. [Consulta: 2009, Septiembre]
- Amâncio, L. (2004) *Identidade social e relações intergrupais*. In J. Vala & M.B. Monteiro (Coords.) *Psicologia Social* [6a. ed.] (pp.387-409). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Andrade, I. (2003) *Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria: un análisis de sus representaciones sociales*. Tesis doctoral no publicada: UNAM.
- Apple, M. Tadeu, T. Gentili, P. (1997) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- Aquino, H. Figueroa, M. Mendoza, M. Orendain, C. (2004). *Las prácticas de los docentes de Educación Física*. En H. Aquino (Coord). *Práctica Docente de la Educación Física en la Escuela Primaria* (pp. 140-176). México: ISIDM.
- Armour, K. Duncombe, R. (2004) *Teachers' continuing professional development in primary physical education: lessons from present and past to inform future*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1): 3–21.
- Armour, K. (2010) *The physical education profession and its professional responsibility or why '12 weeks paid holiday' will never be enough*, *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 1-13 (Atualidades Pedagógicas). São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Atuel, H. Seyranian, V. Crano, W. (2007) *Media representations of majority and minority groups*. *European Journal of Social Psychology*, 37, 561–572.
- Banchs, M. (2000) *Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales*. *Papers on Social Representations*, 3 (1), 3-15.
- Bandura, A. Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Baptista, M. (2004) *Estereotipia e representação social: uma abordagem psico-sociológica*. In A.D. Barker (Coord.). *O poder a a persistência dos esteriótipos*

(pp.103-116) Universidade de Aveiro, Coimbra, Portugal: Imprensa de Coimbra. Disponible: <http://comodeantes.com/pdf/Estereotipia.pdf>. [Consulta 2009, Septiembre]

Barbier, J. (1999) *Práticas de Formación. Evaluación y Análisis*. Nº 9. Buenos Aires, Novedades Educativas, Formación de Formadores.

Benjumea, M.; et al. (2002) “*Develando los sentidos de la motricidad en Colombia*”, en *Con Sentido*, Revista de motricidad y desarrollo humano Disponible:<http://www.consentido.unicauca.edu.co/site/index.php> [Consulta: 2010 Agosto]

Billig, M. Tajfel, H. (1973) *Social categorization and similarity in intergroup behavior*. *European Social Psychology*, 3 (1), 27-52

Billigmeier, R. (1990) *Social Discrimination*. In M. Thomas (Ed.) *The Encyclopedia of Human Development and Education - Theory, Research and Studies*. New York: Pergamon Press.

Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa – guía práctico*. Barcelona: CEAC.

Bisquerra, R. Sarriera, J. Martínez, F. (2004) *Introdução à Estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS* (Fátima Murad, trad.). Porto Alegre: Artmed.

Blanz, M. Mummendey, A. Otten, S. (1997). *Normative evaluations and frequency expectations regarding positive and negative outcome allocations between groups*. *European Journal of Social Psychology*, .27 (2), 165-176.

Bourdieu, P. Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Siglo XXI.

Boyd, R. (1984). *The Current Status of Scientific Realism*. In J. Leplin (Ed.), *Scientific Realism* (pp. 41-52). Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press.

Brabo, J. Sousa, C. (2004). *Opiniões e atitudes de professores de Ciências sobre pedagogia e pedagogos: buscando representações sociais sobre o tema*. *Revista Brasileira Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência*, 4 (2), 40-52.

Brabo, J. Sousa, C. (2006) *Pedagogia e pedagogos no imaginário dos professores de ciências brasileiros: um estudo preliminar*. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias – REEC*, 5 (3), 430-450.

- Brabo, J. Sousa, C. (2007) *Conteúdo e estrutura de representações sociais de professores sobre pedagogia e pedagogos*. In VI Semana de Investigação do PIDEAC. [CD-ROM]. Porto Alegre, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba, Editorial Vélez Sársfield.
- Brandão, C.R. (1995). *O que é educação* (33a. ed., Coleção Primeiros Passos). São
- Braz, A. (1998) *Representações sociais: uma contraproposta ao estudo das concepções alternativas no ensino de Física*. Tesis de doctorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Brewer, M. (2007) *The importance of being we: human nature and intergroup relations*. American Psychologist. v.62 (8), 726-738.
- Brewer, M. Kramer, R. (1986). *Choice behavior in social dilemmas: effects of social identity, group size, and decision framing*. Journal of Personality and Social Psychology, 50 (3), 543–549.
- Brewer, M. (1979) *Ingroup bias in the minimal intergroup situation: a cognitive- motivational analysis*. Psychological Bulletin, 86 (2), 307–324.
- Brewer, W. Samarapungavan, A. (1991). *Childrens' theories vs. scientific theories: Differences in reasoning or differences in knowledge?* In R.R. Hoffman and D.S.
- Brzezinski, I. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento* (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). São Paulo: Papirus.
- Buitink, J. Kemme, S. (1986). *Changes in Students-Teacher Thinking*. European Journal of Teacher Education, 9 (1), 75-84.
- Buontempo, M. (2003). *Calidad Educativa y Representaciones Sociales*. Un Estudio sobre la Práctica Escolar. Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste. Tesis de la Maestría en Desarrollo Social.
- Butti, F. (1999) *Representaciones Sociales de los Maestros y Fracaso Escolar. Hacia una Propuesta Metodológica*. Reuniones de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. T. 1. Ciencias Sociales. Corrientes, EUDENE, 117-120.

- Cachapuz, A. Praia, J. Gil, D. Carrascosa, J. Martínez, I. (2001) *A emergência da didáctica das ciências como campo específico de conhecimento*. Revista Portuguesa de Educação, 14 (1), 5-10.
- Campanario, J. (2003) *Contra algunas concepciones y prejuicios comunes de los profesores universitarios de ciencias sobre la Didáctica de las Ciencias*. Enseñanza de las Ciencias, 21 (2), 319-328.
- Carey, S. (1995) *Conceptual change in childhood*. Cambridge: MA. MIT.
- Carnap (1975). *Pseudo problemas na filosofia* (pp.149-175). In P.R. Mariconda [Trad.] Coletânea de textos de Moritz Schlick, Rudolf Carnap e Karl Popper. São Paulo: Abril Cultural.
- Carraro, P. Andrade, A. (2002). *Crenças e representações dos professores do ensino fundamental a respeito de inovações pedagógicas derivadas da nova LDB* (pp.197-206, Tomo II). In V Seminário de Pesquisa, Universidade Estadual de São Paulo, Ribeirão Preto/São Paulo, Brasil.
- Caruso, M. Dussel, I. (1996). *Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?*. En: De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires, Colección Triángulos Pedagógicos, Editorial Kapelusz.
- Castellotti, V. Moore, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Disponible:<http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/CastellottiMooreEN.pdf> [Consulta: 2009 Septiembre]
- Christidou, V. Dimopoulos, K. Koulaidis, V. (2004). *Constructing social representations of science and technology: the role of metaphors in the press and the popular scientific magazines*. Public Understand. Sci., 13, 347-362.
- Coffey, A. Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. España: Editorial Universidad de Antioquia.
- CONADE (2012) *Quintos juegos deportivos nacionales*. Reglamento. Disponible:http://www.conade.gob.mx/Documentos/Eventos/Eventos_Nacionales/QuintosJuegos/Reglamento%20Disciplinario%20JDE%202012.pdf
- Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED (2005). *Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, versão 2005*. Recuperado en 27 de septiembre de 2009, de Disponible:<http://www.consed.org.br>. [Consulta: 2009, Septiembre]

- Corvez, M. (2000). *Los estructuralistas*. Buenos Aires, Amorrortu Ediciones.
- Crisorio, R. (1997). *Las prácticas de la Educación Física: un problema teórico*. En: Actas del 2er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. La Plata, Edición de la U.N.L.P.
- D'Andrea, A. y otros (2004). *Representaciones Sociales de los Formadores de Formadores Acerca del Buen Estudiante y su Incidencia en la Selección de Criterios e Instrumentos de Evaluación (Corrientes, 2001-2003)*. Libro de Resúmenes del 2do. Congreso Internacional de Educación. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias. 101. Ponencia en cd-rom.
- D'Andrea, A. y otros (2006). *El ritual de los tribunales examinadores en tres carreras de formación docente correntinas en los inicios del siglo XXI*. IV Jornadas de Investigación en Antropología Social. Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Sección de Antropología Social. Ponencia en cd-rom.
- Denzin, N. Lincoln, Y. (1998a) *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: SAGE.
- Denzin, N. Lincoln, Y. (1998b) *the landscape of qualitative research: theories and issues*. London: Sage.
- Denzin, N. Lincoln, Y. (2000) *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Denzin, N. (1998) *The art and politics of interpretation*. En N., Denzin & Y., Lincoln. *Collecting and interpreting qualitative materials* (313-344). London: Sage.
- Devís, J. Peiró, C. (1992) *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. España: INDE.
- Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum*. España: Visor.
- Dewar, A. Lawson, H. (1984) *The subjective warrant and recruitment into physical education*. *Quest*, 30, 15-25.
- Dewey, J. (1959) *Democracia e Educação* (G. Rangel & A. Teixeira, trads., 3a. ed.), São Paulo: Companhia Editora Nacional (Publicado originalmente en 1916).

- Diehl, M. (1990) *The minimal group paradigm: theoretical explanations and empirical findings*. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.). *European Review of Social Psychology*, 1, 263–292. Chichester, England: Wiley.
- Dodds, P. Placek, J. Doolittle, S. Pinkham, K., Ratliffe, T. & Portman, P. (1992). "*Teacher/coach recruits: Background profiles, occupational decision factors, and comparisons with recruits in other physical education occupations*. *Journal of Physical Education*, 11, 161-176.
- Doise, W. (1972). *Rencontres et représentations intergroupes*. *Archives de Psychologie*, 41, 303-320.
- Doise, W. (2002). *Da Psicologia Social à Psicologia Societal*. *Psicologia: Teoria e*
- Doise, W., Spini, D. Clémence, A. (1999). *Human rights studied as social representations in a cross-national context*. *European Journal of Social Psychology*, 29, 1-29.
- Dovidio, J. Gaertner, S. Kawakami, K. (2003) *Intergroup Contact: the past, present, and the future*. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6 (1), 05-21
- Driver, R. Guesne, E. Tiberghien, A. (1999). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia* (P. Manzano, trad., 4a. ed.). Madrid: Morata (Publicado originalmente en 1985).
- During, Bertrand (1992). *La crisis de las pedagogías corporales. Andalucía, Málaga*, Edición UNISPORT.
- Edwards, D. Mercer, N. (1987) *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. London/New York: Routledge.
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Volumen I. Capítulo 1. Buenos Aires, Letra Viva Ediciones.
- Eisenberg, R. Guerrero, A. (2007) *Perspectivas internacionales de la investigación educativa en áreas de la Educación física y deportiva*. En R. Eisenberg (Coord.), *Corporeidad, Movimiento y Educación Física 1992-2004*. Tomo II (pp. 91-156). México: Grupo Ideograma.
- Erickson, G. Tiberghien, A. (1999). *Calor y Temperatura* (pp. 98-136). In R. Driver, E. Guesne & A. Tiberghien. *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia* (P. Manzano, trad., 4a. ed.). Madrid: Morata (Publicado originalmente en 1985).

- Faria, V. (2000) *Representações sociais de gestão escolar: um estudo entre educadores na cidade do Natal*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
- Farr, R. (1988). *Las representaciones sociales, teoría y método* (pp.13-78). In G.T. Ibanez (Coord.), *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Farr, R. (2003). *De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta*. En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 153-175). Barcelona: Gedisa.
- Farr, R. (1995) *Representações Sociais: teoria e sua história*. In P.A. Guareschi & Jovchelovitch [Orgs.]. *Textos em Representações Sociais* (2a. ed., pp.31-59). Petrópolis. Vozes.
- Faucheux, C. Moscovici, S. (1968) *Self-esteem and exploitation behavior in a game against chance and nature*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8 (1), 83-88.
- Fernández, I. Gil, D. Carrascosa, J. Cachapuz, A. Praia, J. (2002). *Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza*. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), 477-488.
- Fernández, J. Muros, B. (2006). *The Hegemonic Triumvirate—Ideologies, Discourses, and Habitus in Sport and Physical Education: Implications and Suggestions*. *Quest*, 58 (2), 197-221.
- Ferry, G. (1967) *More de la pedagogo*. *L'Éducation Nationale*, 820 (xii), 03.
- Feyerabend, Paul K. (1965) *Problems of Empiricism: Beyond the Edge of Certainty* (pp.145-260). In R.G. Colodny (Ed.). *Essays in Contemporary Science and Philosophy*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Feyerabend, P. (1975) *Against Method: Outlines of a Anarchist Theory of Knowledge*. New Left Books: Londres.
- Feyerabend, P. (2007). *Contra o método* (C. A. Mortari, trad., 3a. ed.). São Paulo: Editora da UNESP (Publicado originalmente em 1975).
- Feyerabend, P. (1970) *Consolations for specialist* (pp.91-196). In I. Lakatos & A. Musgrave (eds.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Flament, C. & Moliner, P. (1989). *Contribution expérimentale à la théorie du noyau central d'une représentation* (pp.139-141). In J.L. Beauvois, R.V. Joule & J.M. Monteil (Eds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales: représentation et processus cognitifs*. Cousset, Suisse: DelVal.
- Flament, C. (1981). *L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales*. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, I (4), 375-395.
- Flament, C. (1989). *Structure et dynamique des représentations sociales* (201-219). In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Flick, U. (2000). *Qualitative Inquiries into Social Representations of Health*. *Journal of Health Psychology*, 5(3), 315–324.
- Forsey, M. (2012). *Interviewing individuals*. En S. Delamont (Ed.), *Handbook of qualitative research in education* (pp. 364-376). United Kingdom: EE.Foundations of Science. Cambridge: University Press.
- Fraassen, B. (1980) *The scientific image*. Oxford: Clarendon Press.
- Franco, M. (2003) *Pedagogia como Ciência da Educação*. Campinas, Brasil: Papirus.
- Franco, L. (1991). *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. (3 ed., Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). São Paulo: Cortez.
- Franco, M. (2005). *Análise de Conteúdo (2a. ed.)*. Brasília, Brasil: Liber Livro.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1979). *As ciências da educação: ano zero* (pp.11-22). In A.M. Rezende (Org.) *Iniciação Teórica e Prática das Ciências da Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Gadotti, M. (1980a). *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (1980b). *Educação e poder*. São Paulo: Cortez.
- Garcia, D. M. F. (2003). Um estudo sobre as representações e apropriações de uma nova proposta pedagógica: o construtivismo em questão. *Revista Profissão Docente On-line*. 3 (7).

Disponível:<http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/> [Consulta: 2009, Septiembre]

- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Garcia, R. (2000). *O Conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria dos sistemas complexos*. (V. Campos, trad.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gil, D. (1986). La metodología y la enseñanza de las ciencias: unas relaciones controvertidas. *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2), 111-121.
- Gil, D. (1991). ¿que hemos de saber y saber hacer los profesores? *Enseñanza de las Ciencias*. 9 (1). 69-77.
- Gil, D. (1993). Aportaciones de la investigación en didáctica de las ciencias a la formación y actividad del profesorado. *Curriculum*, 6 (7), 45-66.
- Gil, D. Carrascosa, J. Martínez, F. (2000). Una disciplina emergente y un campo específico de investigación (pp.11-34). In F.J.P. Palacios & P.C. de León. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Alcoy: Marfil.
- Giroux, H. (1986). *Teoría crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Glymour, C. (1980). *Theory and evidence*. Princeton: Princeton University Press.
- Gonçalves, S. (2003) *Identidade, relações intergrupais e preconceito*. Texto de Apoio. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra. Coimbra, Portugal. Disponível:http://esec.pt/~susana/Publicacoes_files/Publicacoes.htm. [Consulta: 2009, Septiembre]
- Gonçalves, T.V.O. (2000). *Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: marcas da diferença*. 2000. Tesis de doctorado. Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Green, K. (2000). Exploring the Everyday 'Philosophies' of Physical Education Teachers from a Sociological Perspective. *Sport, Education and Society*, 5(2), 109-129

- Güemes, C. (2002). Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente de educación normal. El caso de la Escuela Normal de Especialización. Tesis doctoral: UNAM.
- Guesne, E. (1999) La luz. In R. Driver, E. Guesne and A. Tiberghien, Ideas científicas em la infancia y la adolescência. (P. Manzano, trad., 4a. ed., pp.31-61). Madrid: Morata (Publicado originalmente en 1995).
- Guimelli, C. (1993) Concerning the structure of social representations (I. Stewart, trad.). Paper on Social Representations, 2 (2). 85-92.
- Guiraldelli, P. (1994). O que é Pedagogia (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense.
- Gunstone, R. Watts, M. (1999) Fuerza e Movimento. In R. Driver, E. Guesne & A. Tiberghien. Ideas científicas em la infancia y la adolescencia (P. Manzano, trad., 4a. ed., pp.137-167). Madrid: Morata (Publicado originalmente en 1985)
- Hanson, N. (1958). Patterns of Discovery: An Inquiry into the Conceptual
- Harper, B. Ceccon, M. Oliveira, M. Oliveira, R. Freire, P. (1980). Cuidado, escola! Desigualdades, domesticação e algumas saídas. (L. Cotrim, trad.). São Paulo: Brasiliense.
- Harres, J. (1999). Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a natureza da ciência e suas implicações para o ensino. Investigações em Ensino de Ciências, 4 (3), 197-201.
- Hendry, L. (1975). Survival in a marginal role: the professional identity of the Physical Education Teacher. The British Journal of Sociology, 26 (4), 465-476.
- Hernández, J. (2002). Aplicación de la praxiología motriz a la Educación Física. Ponencia en el 5e Congres de Ciencies de l'esport, l'educacio fisica i la recreació, octubre, INEFC Lleida.
- Herzlich, C. (1973). Health and illness: A social psychological analysis. London: Academic press.
- Holton, G. (1973). Thematic Origins of scientific thought: Kepler to Einstein. Cambrigde: Havard University Press. Horizonte.Hostile Environment. International Journal of Sociology and Social Policy, 21 (8),
- Houssaye, J. Soetard, M. Hameline, D. Fabre, M. (2004). Manifesto a favor dos pedagogos (V. Dresch, trad.). Porto Alegre: Artmed.

- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
 Disponible:<http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/MexicoCifras.aspx?e=0&m=0&sec=M&ind=1007000004&ent=0&enn=Estados%20Unidos%20Mexicanos&ani=2010&src=0>
- Huberman, M. Thompson, C. Weiland, S. (2000). *Perspectivas de la carrera del profesor*. En B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Comps). *La enseñanza y los profesores vol. 1: La profesión de enseñar*. (pp. ----) Barcelona: Paidós.
- Huberman, M. Miles, M. (1998a) *Data management and analysis methods*. En N., Denzin & Y., Lincoln (Coords.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. (pp. 179-210). London: Sage.
- Hubert, R. (1976). *História da Pedagogia*. (L.D. Penna e J.B.D. Penna, trad., série
- Hutchinson, G. (1993). *Prospective Teachers' Perspectives on Teaching Physical Education: An Interview Study on the Recruitment Phase of Teacher Socialization*. *Journal of teaching in physical education*, 12, 344-354.
- Hutchinson, G. Buschner, C. (1996) *Delayed-Entry Undergraduates in Physical Education Teacher Education: Examining Life Experiences and Career Choice*. *Journal of Teaching Physical Education*, 15(2), 205–223.
- Ibanez, G. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología Social Constructivista*. México, Universidad de Guadalajara.
- INEGI (2010). *México en cifras*.
- Israel, J. (1972). *Stipulations and construction in the social sciences* (pp.123-211). In J. Israel & H. Tajfel (Eds.), *The context of social psychology: a critical assessment*. London: Academic Press.
- Jackson, P. (1975) *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975, pág. 148.
- Jodelet, D. Guerrero, A. (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: UNAM.
- Jodelet, D. (1984). *Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie*. In S.

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (Ed.) *Psicología social II: pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). España: Paidós.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations*. California: Harvester Wheatsheaf.
- Jodelet, D. (2001) *Representações Sociais um domínio em expansão*. In D. Jodelet. *As Representação Sociais* (L. Ulup, trad.) (pp.17-44). Rio de Janeiro, Brasil: EDUERJ. 2001 (Publicado originalmente en 1989).
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 5, 32-63.
- Joffe. H. (1995). “Eu não”, “O meu grupo não”: representações sociais transculturais da AIDS. In P. Guareschi e S. Jovchelovitch (Orgs.) *Textos em Representações Sociais*. (2a. ed., pp.297-322). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Jovchelovitch, S. (1995). Social representations in and of the public sphere: towards a theoretical articulation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 25, 81–102.
- Jovchelovitch, S. (2001). Social representatitons, public life and social construction. En K. Deaux & G. Philogéne (Eds.) *Representatios of the social. Bridging theoretical traditions* (pp. 165-182). Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Jovchelovitch, S. (2008). The rehabilitation of common sense: Social representations, science and cognitive polyphasia. *Journal for the theory of social behaviour*, 38, 431-448.
- Kaplán, C. (1992). *Buenos y Malos Alumnos. Descripciones que Predicen*. Buenos Aires, Aique.
- Kash, M. Borich, G. (1982) *Teacher*. En Walberg, h. j. (Ed): *Improving educational standards and productivity. The research basis for policy*. Berkeley, California, McCutchan, 1982, Pub., pág. 59.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Kirk, D. (1992) *Curriculum history in Physical Education: A source of struggle and a Force for change*. En A. Sparkes (Coord.), *Research in physical*

- education and sport. Exploring alternative visions (pp. 210-230). London: The Falmer press.
- Kneller, G. (1980). *A Ciência como atividade humana* (Antônio José de Souza, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar/Edusp.
- Köhnlein, J. Peduzzi, L. (2002). Sobre a concepção empirista-indutivista no ensino de ciências. In VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física – EPEF. Águas de Lindóia/SP. Recuperado em 27 de septiembre de 2009, Disponible:http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/viii/PDFs/PA3_01.pdf. [Consulta: 2009, Septiembre]
- Kouladis, V. Ogborn, J. (1995). Science teacher philosophical assumptions: how well we understand them? *International Journal of Science Education*, 17 (3). 273-283.
- Kuenzer, A. C. (1989). *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalho* (3a. ed.). São Paulo: Cortez.
- Kuhn, T. (1970) Reflections on my Critics. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge: proceedings of international colloquium in philosophy of science* (pp. 231-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, T. (2003). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. (8ª. ed., Coleção Debates, v.115). São Paulo: Perspectiva (Publicado originalmente em 1962).
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kvale, S. (2000). *Doing interviews*. London: Sage.
- Laburú, C. Arruda, S. Nardi, R. (1998) Os programas de pesquisa de Lakatos: uma leitura para o entendimento da construção do conhecimento em sala de aula em situações de contradição e controvérsia. *Ciência & Educação*. 5 (2). 23-38.
- Lagardera, F. (1996). *La praxiología en España: aportaciones, objeto y perspectivas*. Ponencia en el Congreso de la AEISAD, octubre, Esplugues de Llobregat.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge: proceedings of international colloquium in philosophy of science* (pp. 91-196). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lakatos, I. (1971) History of Science and Its Rational Reconstruction. In: Cohen, R.S; Buck, C.R. Boston Studies in Philosophy of Science [nº 8] (pp.91-135). Dordrecht: Reidel.
- Lane, S. (1982). O que é Psicologia Social (3a. ed., Coleção Primeiros Passos, n. 39). São Paulo: Brasiliense.
- Laudan, L (1984) Science and values. Berkeley: University of California Press.
- Laudan, L.; Donovan, A.; Laudan, R.; Barker, P.; Brown, H.; Leplin, J.; Thagard, P.; Wykstra, S. (1993) Mudança científica: modelos filosóficos e pesquisa histórica (C. E. Plastino, trad.). Estudos Avançados, 1993, .7 (19), 07-89.
- Lawson, H. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teacher's role orientations, and longevity in teaching (parte 1). Journal of Teaching in Physical Education, 2, 3-16.
- Lawson, H. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teacher's role orientations, and longevity in teaching (parte 2). Journal of Teaching in Physical Education, 3, 3-15.
- Le Boulch, J. (1971). Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética. Buenos Aires: Paidós.
- Lederman, N. (1992). Student's and teacher's conceptions of the nature of science: a review of the research. Journal of the research in science teaching. 29 (4), 331-359.
- Lederman, N. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. Journal of Research in Science Teaching, 36 (8), 916-929.
- Libâneo, J. (1996). Que destino os educadores darão a pedagogia? In S.M. Pimenta (Org.) (1996) Pedagogia, Ciência da Educação? São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. (2006) Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, Brasil. Recuperado em 27 de septiembre de 2009, de Disponible:<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm>. [Consulta: 2009, Septiembre]
- Libâneo, J. (1998) Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez.

- Libâneo, J. (2002). Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In S. G. Pimenta (Org.), *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Lloyd, B. Duveen, G. (1989). The reconstruction of social knowledge in the transition from sensorimotor to conceptual activity: The gender system. In A. Gellatly, D. Rogers & J. Sloboda (Eds.), *Cognition and social worlds*. Oxford: Oxford University Press.
- Lloyd, B. Duveen, G. (1990). A semiotic analysis of the the development of social representations of gender. In G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzi, F. (1983). L'analyse factorielle des correspondances dans les sciences sociales. *Revue Suisse de Sociologie*, 2, 565-390.
- MacDonald, D. Kirk, D. (1996). 'Private Lives: Public Lives: Surveillance, Identity and
- Madeira, M. (2002). Representações Sociais do Administrador Escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 18 (1).
- Maisonneuve, J. (1971) *La Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marrero, J. (1994). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. In M.J. Rodrigo, A. Rodríguez, A. & J. Marrero (Eds.). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Madrid: Visor
- Madeira, M. (2000). Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos. In 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, Brasil.
- Makopoulou; K. & Armour , K. (2011). Teachers' professional learning in a European learning society: the case of physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(4), 417-433.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Massó, E. (2003). El postulado de la neutralidad versus la afirmación de la crítica: meditaciones sobre antropología y epistemología. *Revista de Antropología Experimental*, N10, 93-109.
- Mastache, A. (1994). "Representaciones acerca de la Formación. Literatura y Mito". Documento de Trabajo 2. Buenos Aires, Universidad Nacional de

Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Maxwell, N. (1974) The rationality of scientific discovery. Part II: An aim-oriented theory of scientific discovery. *Philosophy of Science*, 41 (3), 247-295.

Mazzotti, T. Gonçalves, H. (2003). Representações sociais de ética por professores do ensino básico. In *Textos completos da III Jornada Internacional sobre Representações Sociais*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora da UERJ.

Mazzotti, T. (1996) Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In S. G. Pimenta (Coord.) *Pedagogia, Ciência da Educação?* (pp. 13-37). São Paulo: Cortez.

McCullick, B. Belcher, D. Hardin, B. Hardin, M. (2003). Butches, Bullies and Buffoons: Images of Physical Education Teachers in the Movies. *Sport, Education and Society*, 8 (1), 3-16

Mclaren, P (1997). *Multiculturalismo Crítico* (B. O. Schaefer, trad.). São Paulo: Cortez.

Mello, G. (1982). A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar. In T.R.N. da Silva (Org.), *Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade*, n.6: *Especialistas do Ensino em Questão*. São Paulo: Cortez/CEDES.

Mercado, L. (2002). *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional* (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Mialaret, G. (1976). *As ciências da educação*. Lisboa: Moraes.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.

Miller, D. Downs, J. Prentice, D. (1998). Minimal conditions for the creation of a unit relationship: the social bond between birthday mates. *European Journal of Social Psychology*, 28 (3), 475-481.

Moliner, P. (1996). Condições de Emergência de Representação Social [Angela Almeida, trad. livre]. Extraído de P. Moliner (Ed.). *Images et représentations sociales* (pp.33-48). Grenoble: PUG.

- Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 42, 759-762.
- Moreira, M. Redondo, A. (1993). Construtivismo: significados, concepções errôneas e uma proposta. In VIII Reunión Nacional de Educación en la Física, Rosário, Argentina.
- Morgan, P. Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13 (4), 373-391.
- Mortimer, E. (2002) Uma agenda para a Pesquisa em Educação em Ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2 (1). 25-35.
- Moscovici (Org.), *Psychologie sociale* (pp.357-378). Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. Hewstone, M. (1984) De la Science Au Sens Commun. In S. Moscovici (Org.) *Psychologie Sociale* (pp. 679-710). Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1973). Introducción. En C. Herzlich, *Health and illness. A social psychological analysis*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise* (Álvaro Cabral, trad.). Rio de Janeiro: Zahar (Publicado originalmente em 1961).
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Bueno Aires: Editorial Huemul.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J.P. Fordas (Ed.) *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social*. 2. Barcelona, Paidós.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211–250.

- Moscovici, S. (1995). Prefácio. In S. Jovchelovich & P. Guareschi (Orgs.). *Textos em Representações Sociais* (2a. ed., pp. 7-16). Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. e Perez, J. (1997). *Representations of Society and Prejudices. Papers on Social Representation*. v.6. p.28.
- Mullen, B. Brown, R. Smith, C. (1992). In-group bias as a function of salience, relevance, and status: An integration. *European Journal of Social Psychology*, 22 (1), 103-122.
- Murcia, N. Jaramillo, L. (2000). *La investigación cualitativa desde el enfoque de complementariedad etnográfica*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. Jaramillo, L. (2001). *La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa*. *Cinta de Moebio*, 12, 31-43.
- Murcia, N. Jaramillo, L. (2005) *Imaginarios de los jóvenes escolares ante la clase de educación física*. Colombia: Kinesis.
- Nagel, E. (1961) *The Structure of Science. Problems in the Logic of Scientific Explanation*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Nascimento-, C. Fragnani, E. Carboni, L. Schucman, L. Wachelke, J. (2003). *Representações Sociais de Ciência e Tecnologia e Alfabetização Científica: um Estudo com Professores de Ciência do Ensino Médio*. In III Jornada Internacional sobre Representações Sociais. Rio de Janeiro, Brasil.
- Oliveira, E. (2002). A didática na formação profissional do pedagogo: a “voz” dos estudantes. In 6ª Biennale de l'education e de la Formation - Connaître et agir. Recuperado em 27 de setembro, 2009, de Disponible:<http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=394>. [Consulta: 2009, Septiembre]
- Oliveira, F. Werba, G. (1998). *Representações Sociais*. In M. da G. C. Jacques (Ed.). *Psicologia Social Contemporânea* (pp. 104-117). Petrópolis: Vozes.
- O'sullivan, M. (2006). Professional lives of Irish physical education teachers: stories of resilience, respect and resignation. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(3), 265-284.
- Otten, S. Moskowitz, G. (2000). Evidence for implicit evaluative in-group bias: affect-biased spontaneous trait inference in a minimal group paradigm. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36 (1), 77-89.

- Paéz, D. y otros. (1987). *Pensamiento, Individuo y Sociedad. Cognición y Representación Social. Fundamentos*, 1987.
- Paicheler, H. (1984). "La Epistemología del Sentido Común". En: Moscovici, S. *Op.Cit.*
- Paiva, G. (1999). Representação social da religião em docentes-pesquisadores universitários. *Psicologia da USP*. 10 (2), 227-239.
- Palermo (Eds.), *Cognition and symbolic process: Applied and ecological perspectives* (pp. 209-232). Hillsdale, USA: Erlbaum.
- Parecer 05/2005 do Conselho Nacional de Educação, (2005, 13 de dezembro). Recuperado en 27 de septiembre de 2009, de: Disponible:http://www.cmconsultoria.com/egislacao/pareceres/2005/par_2005_5_CP.pdf [Consulta 2009, Septiembre] 1
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Editorial Paidotribo.
- Parlebas, P. (1967). L' education physique en miettes. En: *Revista EPS N°85*, marzo, Paris.
- Parlebas, P. (1984). La dynamique sociomotrice dans les jeux sportifs collectifs. En: *L'activité ludique dans le developpment psychomoteur et social des enfants*. Ediciones Vers l'education nouvelle. Paris, C.E.M.E.A.
- Parlebas, P. (1989). *Sport en jeux*. Ediciones Vers l'education nouvelle. Paris, C.E.M.E.A.
- Parlebas, P. (1995). *Educación Física Moderna y Ciencia de la Acción Motriz*. En: *Actas del 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. La Plata, Edición de la U.N.L.P. Paulo: Brasiliense (publicado originalmente en 1981).
- Pavia, V. (2000). El modo lúdico (y otros ingredientes para pensar una didáctica del juego). En: *Revista Gymnos*, Año 2, Número 1, Editorial Gymnos.
- Perdue, C. Dovidio, J. Gurtman, M. Tyler, R. (1990). Us and them: social categorization and the process of intergroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (3), 475-486.

- Pérez, A. (1994). "Los Alumnos – Las Autoridades. La Representación Social del Otro en la Perspectiva del Docente". Revista IRICE. Rosario, CERIDER, 8: 31-56.
- Pernambuco, D. (2002). A alfabetizadora construtivista representada por professoras. In 25a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, Brasil. Disponível:<http://www.anped.org.br/25/posteres/dealuciacampospernambuco p10.rtf> [Consulta: 2009, Septiembre]
- Perrenoud, P. (1990). La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar. Madrid, Morata. Pesquisa, 18 (1). 27-35.
- Peters, M. (2001). ¿Qué es el post-estructuralismo? En: Cuaderno de Pedagogía N° 8, año IV, abril, Rosario, Editorial Laborde.
- Petrie, K. Hunter, L. (2011). Primary teachers, policy, and physical education. *European Physical education review*, 17 (3): 325-339. DOI: 10.1177/1356336X11416729
- Pettigrew, T. (1998) Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology*, 49 (1). 65-85.
- Philip, M. Vibeke, H. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13 (4), 373-391.
- Pilar, C. Jiménez, R. (2004). Secondary education teachers' view of gender culture. *Cultura y Educación*, 16 (4). 419-433.
- Pimenta, S. (1996). Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In S.G. Pimenta, *Pedagogia, Ciência da Educação?*. São Paulo: Cortez.
- Pimentel, R. (2002). A representação social dos direitos de exploração do solo: um estudo psicossocial da violência na região sul do Pará. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.
- Pinto, U. (2003) Avançando no debate sobre a formação de pedagogos escolares: a contribuição da experiência desenvolvida pelos cursos de Complementação Pedagógica. In E. F. A. Tiballi & S. M. Chaves. (Orgs.), *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares* (pp.225-248). Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.

- Piña, J. Furlán, A. Sañudo, L. (2003). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. México: Grupo Ideograma.
- Placek, J. Dodds, P. Doolittle, S. Portman, P. Ratliffe, T. Pinkham, K. (1995) Teaching recruits' physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(3), 246-261.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popper, K. (1970) Normal science its dangers. In I. Lakatos and A. Musgrave (Eds.) *Criticism and the Growth of Knowledge* (pp. 91-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Popper, K (1993) *A lógica da pesquisa científica*. (L. Hegenberg e O. S. da Mota, trad., 9a. ed.). São Paulo: Cultrix (Publicado originalmente em 1959).
- Popper, K. (1976) *A racionalidade das revoluções científicas*. In R. Harré, *Problemas da Revolução Científica*. (L. Hegenberg, trad., 2a. ed.). São Paulo: Edusp.
- Porlán, R. Rivero, A. Martín, R. (1998). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones*. *Enseñanza de las Ciencias*. 16 (2). 271-288.
- Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo Profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla, España.
- Porlán, R. (1995). *Las creencias pedagógicas e científicas de los profesores*. *Enseñanza de las ciências de la terra*.3 (1). 07-13.
- Porlán, R. Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. Rivero, A. Martín, R. (2000). *El conocimiento del profesorado sobre ciencia, su enseñanza e aprendizaje*. In F. J. P. Palacios & P. C. de León de, *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Alcoy: Marfil. 507-534.
- Pozo, J. (1987). *Aprendizaje de la ciencia e pensamiento causal*. Madrid. Visor.
- Putnam, H (1987) *The Many Faces of Realism*. Chicago, USA: Open Court Publishing Company.

- Queiroz, M. (2003). Desafios à educação num mundo globalizado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 19 (1), 120-130.
- Rangel, M. (1999). Das dimensões da representação do “bom professor” as dimensões do processo ensino-aprendizagem. In N. Teves & M. e Rangel (Orgs.). *Representação Social e Educação* (pp.44-77). Campinas, Brasil: Papirus.
- Rasera, E. Japur, M. (2007). Grupo como construção social: aproximações entre construcionismo social e terapia de grupo. São Paulo: Vetor.
- Rasia, J. (1989). Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. In I. R. Pino, (Org.). *Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade*, n.2: a formação do educador em debate (pp. 09-27). São Paulo: Cortez/CEDES. Referencias Bibliográficas
- Reichenbach, H. (1938) *Experience and prediction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Richardson, R. (1989). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, N. (1984). *Lições do Príncipe e outras lições* (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). São Paulo: Cortez.
- Rodriguez, J. (1998). El oficio del praxiólogo (reflexiones en torno al desarrollo de la praxiología como ciencia). Comunicación presentada en el IV Seminario Internacional de la Actividad Física y el Deporte. Octubre, Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Ronspies, S. (2011). Who wants to be a physical education teacher? A case study of a non- traditional undergraduate student in a physical education teacher education program. *The Qualitative Report*, 16(6), 1669-1687.
- Rozemberg, B. (1994). Representações sociais de eventos somáticos ligados a esquitossomose. Rio de Janeiro. *Cadernos de Saúde Pública*, 10 (1), 30-46.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russel, B. (1897). *An essay on the foundations of geometry*. Cambridge University Press.

- Russel, B. (1944). *Human Knowledge: Its scope and limits*. New York. Simon and
- Sá, C. (1993). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In M. J. Spink (Org.), *O Conhecimento no Cotidiano* (pp.19-45). São Paulo: Brasiliense.
- Sá, C. (1996). *O Núcleo Central das Representações Sociais*. Petropolis: Vozes.
- Sá, C. Souto, S. Möller, R. (1993). Socialização do saber acadêmico: um estudo sobre a vulgarização do conhecimento científico. *Psicologia e Práticas Sociais*, 1 (2), 23-49.
- Saes, D. Alves, M. (2003). Uma contribuição teórica à análise de conflitos funcionais em instituição escolares da sociedade capitalista. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 19 (1). 11-24.
- Saravi, J. (2004). Los juegos motores. Una nueva mirada. En: *Revista Novedades Educativas*. Número especial dedicado a la Educación Física y el Deporte en la escuela. Año 16, Nº 157, Enero. Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas.
- Saviani, D. (1983). *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1999) A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In N. S. C. Ferreira (Org.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade* (pp.13-38). São Paulo: Cortez, 1999.
- Sazbon, J. (2002.). *Estructuralismo*. En: *Términos críticos de sociología de la cultura*. Carlos Altamirano (director). Buenos Aires, Paidós.
- Schlick, M. (1975). Positivismo e realismo. In P. R. Mariconda, *Coletânea de textos de Moritz Schlick, Rudolf Carnap e Karl Popper* (pp.45-70). São Paulo: Abril Cultural. (Publicado originalmente em 1932). Schuster.
- Secretaría de Educación Pública. (2009a). *Plan de estudios 2009*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2009b). *La Educación Física en el marco de la RIEB. Material del participante*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2010a). *Guía de activación física. Educación Primaria*. SEP: México.

- Secretaría de Educación Pública. (2010b) Manual de activación física escolar. Disponible:<http://activate.gob.mx/portal/?id=2892>
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica: primaria. Primer grado. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011c). Plan de estudios 2011. Educación Básica. SEP: México.
- Secretaría de Educación Pública. (s/f). Manual de lineamientos. Activación física escolar. SEP: México
- Secretaría de Educación Pública. Sistema de consulta interactivo de estadísticas educativas. Disponible:<http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras/Consulta.aspxSelf> in the Work of Beginning Physical Education Teachers'. Sport, Education and Society 1 (1), 59–75.
- Sen, A. (1993). Positional Objectivity. *Philosophy and Public Affairs*, 22 (2), 126-145. Secretaría de Educación Pública. (1994). Programa de Educación Física. México: SEP Secretaría de Educación Pública. (2002). Plan de estudios 2002, Licenciatura en Educación Física. México: SEP.
- Shin, S. Kleiner, B. (2001) The Psychological Effects of Working in a Racially
- Silva, C. (1999). O Curso de Pedagogia no Brasil (Série Polêmicas do Nosso Tempo). São Paulo: Cortez.
- Sneed, J. (1983) Structuralism and scientific realism. *Erkenntnis*, 19, 345-370.
- Snyders, G. (1977). Escola, classe e luta de classe. Lisboa: Moraes.
- Soares, C. Taffarel, C. Bracht, V. (1992). Metodología do ensino da Educacao Fisica. San Pablo, Cortez Editora.
- Sparkes, A. Templin, T. (1992). Life histories and physical education teachers: Exploring the meanings of marginality. En A. Sparkes (Coord.), *Research in physical education and sport. Exploring alternative visions* (pp. 118-145). London: The Falmer press.
- Sparkes, A. (1987). Focussing on the subjective meaning of change in the process of innovation. *Physical Education Review*, 10(1), 48-57.

- Sparkes, A. Templin, T. Schempp, P. (1990). The problematic nature of a career in a marginal subject: some implications for teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 16 (1), 3- 28.
- Speber, D. (1985). Anthropology and psychology: towards an epidemiology of representations. *Mann (News Series)*, 20 (1), p.73-89.
- Spink, M. (1993). Qualitative research in social representations. *Papers on Social Representations*, 2(1), 48-54.
- Spink, M. (1993). Permanência e diversidade nas representações sociais da hipertensão arterial essencial. In XXIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, Brasil.
- Stegmüller, W. (1981) *La concepción estructuralista de las teorías*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1984). The role of ignorance in intergroup relations. In N. Miller & M. Brewer (Eds.), *Groups in contact: the psychology of desegregation* (pp.229–257). Orlando, USA: Academic Press.
- Struch, N. & Schwartz, S. H. (1989). Intergroup aggression: its predictors and distinctness from in-group bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (3), 364–373.
- Suppe, F. (1977) *The Structure of Scientific Theories* (2th. ed.). Champaign, USA: University of Illinois Press.
- Tajfel, H. Turner, J. (1979) *An integrative Theory of Intergroup Conflict*. In M. J. Hatch & M. Schultz (Eds.), *Organizational Identity: a reader* (pp.56-65). New York: Oxford University Press.
- Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais*. (Vols. I-II) Lisboa: Livros
- Tajfel, H. Billig, M. Bundy, R. Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1 (2), 149-178.
- Taylor, S. Bodgan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.
- Thagard, P. (1998) *Mente, Introdução à Ciência Cognitiva*. (M. R. Hofmeister, trad.). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

- Thibault, J. Kelley, H. (1959) *The social psychology of groups*. New York: John Wiley.
- Thompson, J. (1995). *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa* (trad.) Rio de Janeiro: Vozes.
- Toulmin, S. (1953). *The philosophy of science: an introduction*. London: Hutchinson. Toulmin, S. (1972) *Human Understanding: The collective use and evolution of concepts*. Princeton, USA: Princeton University Press.
- Turner, J (1999) Some current issues in research on social identity and self-categorizations theories. In N. Ellements, R. Spears & Doosje (Eds.) *Social identity: context, commitment, content*. Oxford, UK: Blackwell. P.6-34
- Turner, J. (1975) Social comparison and social identity: some prospects for intergroup behavior. *European Journal Social Psychology*, 5 (1), 5-34.
- Turner, J. Hogg, M. Oakes, P. Reicher, S. Wetherell, M. (1987) *Rediscovering the Social Group: a Self-Categorization Theory*. New York: Basil Blackwell.
- Turner, J. (1978) Social categorization and social discrimination in the minimal group paradigm. In H. Tajfel (Ed.). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (European Monographs in Social Psychology). London: Academic Press.
- Vala, J. Lima, M. Monteiro, M. (1987) Conflitos intergrupais em contexto organizacional: problemas de investigação e de intervenção – estudo de um caso. *Análise Social*, XXIII (99), 801-814.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45 (405), 203-209.
- Vigostky (1987) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. Vigotsky (1984) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wandersee, J. Mintzes, J. Novak, J. (1994) Research on Alternative Conceptions in Science. In Gabel (Ed.) *Handbook of research on science teaching and learning* (pp.177-210). Nova Iorque: McMillan and Company.
- Weber, J. (1994). The nature of ethnocentric attribution bias: in-group protection or enhancement? *Journal of Experimental Social Psychology*, 30 (5), 482–504.

- Wheterell, M. (1982). Cross-cultural studies of minimal groups: implications for the social identity theory of intergroup relations. In H. Tajfel, H. (Ed.), *Social Identity and intergroup relations* (pp. 207-240). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wit, A. Kerr, N. (2002). Me versus just us versus us all: categorization and cooperation in nested social dilemmas. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (3). p.616–637.
- Wittgenstein, L (1995). *Tractatus Logico-Philosophicus* (L. H. L. dos Santos, trad.). São Paulo: Edusp (Publicado originalmente em 1922).
- Yim, P. Bond, M. (2002). Gender Stereotyping of Managers and the Self-Concept of Business Students across their Undergraduate Education. *Woman in Management Review*, 17 (8), 364-372.
- Templin, T. Schempp, P. (1989). Socialization into physical education: Its heritage and hope. En T. Templin & P. Schempp (Eds.), *Socialization into Physical Education* (pp.1-11). Indianapolis: Benchmark Press.
- Templin, T. Woodford, R. Mulling, C. (1982). On becoming a physical educator: Occupational choice and the anticipatory socialization process. *Quest*, 34, 119-133. Tesch, R. (1990). *Qualitative research*. New York: Falmer Press.
- Tenti, E. (1982). *La Estructura Receptiva del Maestro en Relación con sus Alumnos: Un Estudio Exploratorio*. Mimeo.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La muralla.
- Torres, M. (2001). Educación física en el proyecto de cultura nacional posrevolucionaria: vasconcelismo y cardenismo. En Programa de Superación Académica Estado y Educación, número 31. México: SEP.
- Torres, M. Molina, M. Orellana, G. Aquino, H. Guerrero, A. (2007). La educación física y deportiva: significados y corrientes. En R. Eisenberg (Coord.), *Corporeidad, Movimiento y Educación Física 1992-2004*. Tomo I (pp. 85-177). México: Grupo Ideograma.
- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical education & sport pedagogy*, 13(2), 131-152.

Vázquez, B. (1989). La Educación Física en la educación básica. Madrid, Editorial Gymnos.

Wagner, W. Duveen, G. Farr, R. Jovchelovitch, S. Lorenzi-Cioldi, F. Marková, I. Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of social psychology*, 2, 95-125.

Wolcott, H. (1992). Posturing in qualitative inquiry. En M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). New York: Academic press.