

## **Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en la clase de Educación física en contextos de pobreza: estado del marco teórico y avances en el campo en un proyecto de investigación.**

Gomez, Raul Horacio y otros \*<sup>1</sup>

**Palabras clave:** Creencias - proceso de aprendizaje – enseñanza - Educación Física - pobreza.

### **1. Introducción.**

El presente trabajo se encuentra enmarcado en los debates relacionados con la construcción del marco teórico y metodológico de un proyecto de investigación denominado “*Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en Educación Física escolar*”. Dicha investigación se orienta al análisis y la comprensión del proceso de aprendizaje que atraviesan los niños y niñas en la asignatura Educación Física escolar, focalizando el análisis, no tanto en la adquisición de contenidos específicos de la asignatura, sino en las repercusiones emocionales y cognitivas de dicho proceso. De este modo el proyecto consiste en la observación y descripción de la evolución de algunos aspectos claves que suponemos son centrales en este proceso, como ser: las singularidades de la integración grupal, la disposición para la práctica y el aprendizaje de actividades motrices, las relaciones de género en la clase, las representaciones y creencias sobre la propia competencia motriz, y las disposiciones emocionales ante la clase de educación física tales como la ansiedad, la satisfacción, etc. Cabe aclarar que el objeto de estudio será delimitado a las prácticas de la educación física en instituciones escolares en contextos de pobreza en la ciudad de La Plata.

---

\* Scarnatto, Martín <sup>1</sup>; Saraví, Jorge <sup>1</sup>; Montero Labat, Evangelina <sup>1</sup>; Minkevich, Oscar <sup>1</sup>; Gronchi, Leandro <sup>1</sup>; Ghe, Monica <sup>1</sup> y Hirsch, Emanuel <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Departamento de Educación Física.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE).  
Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Aprender educación física, como cualquier otra disciplina escolar, es un fenómeno socio cultural caracterizado por alguna estructura de significados en juego. Las prácticas motrices solicitan del sujeto un tipo de involucramiento en el cual la alegría disimulada no tiene lugar: o provocan adhesión o provocan rechazo, tarde o temprano. En todo caso el proceso mediante el cual los niños y niñas se relacionan con las practicas motrices típicas de su cultura, desencadena una serie de disposiciones emocionales relacionadas con las creencias previas de los sujetos, con disposiciones emocionales adquiridas en el seno familiar referidas al cuerpo y la motricidad, con el clima motivacional de las situaciones de aprendizaje, con la propia estructura del endogrupo, entre otros factores. La conducta motriz representa ese punto de síntesis global de la personalidad y de las interacciones con el medio ambiente socio cultural en su doble aspecto intrínseco (emociones y cogniciones) y extrínseco (gestualidad –actividad práxica<sup>2</sup>).

En el contexto de ese doble aspecto de la actuación motriz, los niños y niñas construyen paulatinamente, representaciones, teorías y valoraciones sobre el propio cuerpo, su propia actuación motriz, sobre las prácticas corporales típicas de su grupo social, incluidas las prácticas que la educación física escolar solicita. Se ha visto el alto nivel de imbricación que en la construcción de la subjetividad tienen tales cogniciones y sentimientos y la relación con los procesos de socialización. (Nichools, en Famose: 1992; Gómez, R H. et al.: 2007, entre otros)

La subjetividad, las representaciones previas sobre si mismo y sobre las practicas motrices, las tensiones relacionadas con el género, con el propio cuerpo en etapas críticas del crecimiento, la diversidad concreta de cada grupo-clase en el marco de la cual se reconceptualiza la cultura motriz, junto con la manera en que intervienen los propios docentes, los marcos desde donde toman sus decisiones didácticas, los dispositivos relacionados con el clima motivacional, el papel de las condiciones institucionales, parecen ser algunas de las rutas a explorar para comprender el camino que recorre un alumno/a para aprender educación física en

---

<sup>2</sup> Cfr. Parlebas, P: 1982

estos contextos y sobre todo, la medida en que ese trayecto facilita o limita los procesos de inclusión y restitución de derechos.

## **2. Desarrollo.**

### **2.1 Algunos planteos sobre las categorías teóricas principales.**

#### **2.1.1. La pobreza es un concepto heterogéneo.**

La pobreza es un concepto heterogéneo que admite tantas definiciones como intereses haya en relación con la definición; según se trate de “comprender” o de “resolver”, y dentro de cada una de estas opciones, a veces complementarias, predomina a la vez una visión de la sociedad y sus problemas. Actualmente se admite que el concepto de pobreza:

- 1 - Tiene un carácter multidimensional,
- 2 - No puede definirse en abstracto, sino que requiere ser situado.
- 3 - Reconoce gradaciones.

El carácter multidimensional esta dado por el hecho de que el estado de privación no puede referirse a un único elemento sino a un sistema relacionado de elementos. La gradación indica y analiza el fenómeno de que la privación de un elemento no es la misma para todos los elementos o dimensiones. El “*ser situado*”, de la pobreza se refiere al hecho de que las personas concretas son pobres en condiciones de espacio y de tiempo. Y en ese sentido, no “*son*” pobres, si no que “*viven*” en situación de pobreza.

Un concepto relevante para definir la situación de pobreza, en relación con nuestro estudio es un elemento que pese a la heterogeneidad de las definiciones, permanece mas o menos inalterable: la pobreza se caracteriza en principio por la ausencia o la insuficiencia de ingresos; o bien, la insuficiencia de satisfacción de las necesidades básicas (a pesar de las justificadas discusiones en torno a los

criterios para definir este carácter de básico). En este cuadro, el concepto de línea de pobreza se refiere a la relación entre la estimación del costo monetario de una canasta básica de satisfactores esenciales y los ingresos tomando como unidad de medida el hogar.

Asimismo, una medida de la situación de pobreza la constituyen en este estudio, en línea con las definiciones adoptadas por el INDEC (1984 y 1990, Investigación de la pobreza en la Argentina ), el estado de algunos indicadores ad-hoc, tales como estado y condición de la vivienda, el acceso a agua potable y cloacas, la relación entre cantidad de cuartos y estructura y cantidad de la familia, la formación educativa de los miembros, la existencia de empleo precario o en el sector informal, el acceso a los servicios de salud, el acceso a un transporte digno, y las posibilidades de inserción de los niños y adolescentes en instituciones educativas recreativas. En una perspectiva más social y cultural, la pobreza es a la vez, un estado de desafiliación provocado por la falta de empleo o la posesión de un empleo precario, dada la fuerte correlación entre el factor “empleo - participación en redes de sociabilidad” y la oportunidad que las personas tienen de enfrentar las vicisitudes e imprevistos de la vida cuando están incluidos en redes de protección social. Según estas posiciones, pueden identificarse dentro del concepto genérico de pobreza, “zonas de vulnerabilidad social”. De este modo, la asociación entre condiciones de empleo e inserción relacional, caracteriza a diferentes zonas de vulnerabilidad social. La vulnerabilidad social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo con la fragilidad de los soportes de proximidad. Una persona vulnerable – o mejor, en situación de vulnerabilidad - es aquella cuyo entorno personal, familiar-relacional, socio-económico y/o político-administrativo, padece alguna debilidad y en consecuencia se encuentra en una situación de riesgo que podría desencadenar un proceso de exclusión social<sup>3</sup>. El nivel de riesgo será mayor o menor, dependiendo del grado de deterioro del entorno. Así, la vulnerabilidad es

---

<sup>3</sup> Cabe destacar que el constructor “*situación de vulnerabilidad*” también es apropiado para el análisis y la clasificación de comunidades, hogares e incluso instituciones.

una categoría compleja, de múltiples dimensiones, que puede ser empleada para comprender las diferentes variables con sus diversas formas e intensidades en las que los sujetos, comunidades o instituciones pueden ver afectado su bienestar. Es necesario destacar que la situación de vulnerabilidad surge de la articulación de factores internos y externos que conjuntamente caracterizan la realidad en la que se encuentra el sujeto, la comunidad o la institución social. Con la noción de vulnerabilidad se complejiza el concepto de pobreza tradicionalmente ligado a la variable económica, agregándose al debate dimensiones políticas, educacionales, familiares, sociales, etc.

### **2.1.2. La construcción de subjetividad en contextos desfavorables.**

La segunda de las cuestiones teóricas que nos preocupan en este proyecto, es la distancia existente entre la formación docente en educación física y la actuación profesional en contextos desfavorecidos. Particularmente la distancia que opera a nivel de los imaginarios y los mundos simbólicos de unos y otros actores. En otras palabras, la sospecha que nos orienta es que la escuchada queja de los docentes: “...pasa que en ese contexto...es muy difícil dar clase...”, denota en el fondo una impotencia de la formación docente y del sistema educativo de proporcionar herramientas teóricas y prácticas para la comprensión de una problemática y la adopción de estrategias transformadoras.

En ese sentido el equipo advierte que es necesario adoptar nuevos puntos de vista sobre la observación de las clases en estos contextos. Así es que en este punto, nos pareció interesante retomar la pregunta de Duschatzky y Corea (2001): *¿como es que habitan los niños pobres el escenario de la institución escolar, después de la hecatombe de los 90? Para comenzar estas autoras se niegan a adjetivar a los pobres como excluidos, y plantean la pertinencia de considerarlos expulsados. La situación de excluidos, es una referencia a la ambigüedad pertenencia – no pertenencia, siendo que esta ambigüedad exige la consideración*

simbólica de un “estado” posible. Es decir, uno esta excluido de un “algo” existente, que tiene contornos y “marca” presencia. La definición de excluido supone entonces la presencia de un estado (con minúscula) de cosas, que demarca, un dentro y fuera. El problema de la globalización a sobre cerrado, el triunfo del proyecto conservador originado en la dictadura y consolidado durante la década de los 90, en el plano económico, trajo aparejada, justamente la destrucción del Estado, y la consiguiente perdida de su capacidad de inclusión y coacción simbólica. El mercado ocupó el papel de instalar los dispositivos reguladores de la vida social. Pero bajo la normativa del mercado, comienzan a desaparecer los lazos sociales como instancia reguladora de la construcción de la subjetividad. El otro ya no es percibido como “semejante”, si no como rival en la posesión de los pocos productos disponibles, en un sistema caracterizado por privilegiar el acceso al consumo de las capas medias y altas, vía la sustitución de la producción nacional por la importación y la especulación financiera. En esta perspectiva, la palabra expulsado denota la operación activa de los sectores de poder, destinada a marginar a capas importantes de la población a la pobreza, ya no coyuntural sino estructural, pobreza funcional al propio funcionamiento del sistema. La exclusión denota una “falla” en la lógica capitalista, mientras que la expulsión es una operación proactiva del sistema, más que necesaria a sus fines. De un modo general, esta línea teórica nos invita a considerar que las practicas de interacción que tipifican muchas de las acciones de los actores en tanto alumnos y alumnas de educación física, se configuran en nuevas condiciones de producción de la subjetividad, que ya no anclan en el marco de los dispositivos institucionales modernos, dispositivos por dentro de los cuales se configura sin embargo el imaginario de los docentes. Esta es la distancia que procuramos comprender.

### **2.1.3. Entre teorías implícitas y representaciones sociales**

El otro factor central a este proyecto es avanzar en la comprensión de las creencias y disposiciones que los niños tienen en relación a las construcciones de género, a las valoraciones de la cultura motriz propuesta por la educación física, a las representaciones sobre el docente de educación física. Aquí, la diversidad teórica es mayor y más compleja. Nosotros mismos transitamos por un camino de argumentación que parece discurrir entre posiciones cognitivo-constructivistas, como la de las teorías implícitas, hacia posiciones como las de las representaciones sociales, de carácter socio-constructivista.

Las teorías implícitas infantiles se definen (en apretada síntesis) como representaciones basadas en experiencias sociales y culturales, definidas por una pauta presente en las prácticas sociales y un formato de interacción. Representan conjuntos prototípicos, que apresan ciertas regularidades de las interacciones ente la persona y su entorno, intervienen tácitamente en la comprensión, y en la planificación de la actuación. Son entidades flexibles y dinámicas, sensibles a las demandas del contexto. Se constituyen como conjunto de experiencias en torno a un dominio de actuación. Se almacenan como experiencias episódicas y se actualizan a la medida de la demanda. El elemento más influyente en su génesis corresponde a los procesos de transmisión de las teorías culturales al hombre de la calle.

El establecer una “dimensión intermedia“, implica una distinción entre creencia cotidiana y conocimiento científico, es decir, la dimensión intermedia, está formada por cosas que, en mayor o menor grado, son directamente accesibles a nuestro aparato sensorial. Por lo tanto no es sorprendente que muchos de nuestros conceptos hayan de ser abandonados o modificados cuando accedemos a dimensiones micro o macro, objeto de estudio de la ciencia. Pero mientras esto no acontezca, cabe aceptar, que las teorías implícitas infantiles servirán para llevar a cabo los procesos de indagación en tal dimensión intermedia, dando sentido cualitativo a la organización conceptual y categorial sobre la que se apoyaría la

interpretación y la acción en la vida cotidiana.

Tal como lo argumentamos nosotros en un estudio anterior, el conocimiento de las teorías infantiles es crucial para una didáctica de la educación física orientada hacia provocar procesos de cambio conceptual en los alumnos. Si para un niño, su teoría implícita, en un dominio concreto como la motricidad por ejemplo, es plausible, las modificaciones que se intenten introducir desde el exterior en los procesos educativos, enfrentaran serias resistencias.

La teoría de las representaciones sociales, formulada inicialmente por Moscovici (1961), postula que una representación social es básicamente una representación del algo para alguien; por lo cual, a diferencia de la definición clásica de representación en el campo de la psicología cognitiva - en la cual, una representación es la capacidad de simbolizar un objeto ausente - en la definición de Moscovici, se denota claramente el sentido de interacción social entre el sujeto y el objeto, es decir la representación social es una forma de saber práctico que vincula al sujeto con el objeto (Jodelet, D: 1985)

En palabras de Moscovici, las representaciones sociales se presentan como estructuras significantes que tienen por función aportar a un código compartido respecto de lo que la realidad es, permitiendo la comunicación entre los integrantes de un grupo. En general, los procesos de construcción de las representaciones sociales se explican pues, frente a fenómenos sociales desconocidos para los sujetos; estos llevan a cabo un proceso de habituación con lo desconocido mediante la reconstrucción significativa del objeto. La génesis constructiva de las representaciones sociales se lleva a cabo mediante los procesos de objetivación y anclaje. Mediante la objetivación, los sujetos transforman los conocimientos disponibles en la cultura idiosincrática en imágenes vinculadas con la vida cotidiana mediante selección y descontextualización y posterior naturalización de esos elementos.

Mediante el anclaje, contracara del proceso anterior, los sujetos enraízan e



integran las representaciones construidas en la red de significaciones, conocimientos y valores existentes en la cultura del grupo (Castorina et al: 2010)

En ese sentido, las creencias y suposiciones infantiles son más bien el producto de prácticas sociales con otros, que la emergencia subjetiva de un fondo residual producto de la interacción de los sujetos con la realidad y con las creencias disponibles. La teoría de las representaciones sociales, aparece como de mayor potencialidad explicativa ante el equipo en este momento de la construcción del marco teórico, en la medida que a diferencia de la perspectiva de las teorías implícitas, subraya el carácter socioconstructivo de las representaciones, poniendo de manifiesto que los sujetos no son solo sujetos individuales sino que sus construcciones son inseparables de su identidad social. Se comprenderá esta valoración en el contexto de lo apuntado al referirnos a los procesos de construcción de subjetividad en contextos de pobreza, dado que esta teoría tiene la ventaja de incluir la historia y la memoria colectiva en las construcciones infantiles sobre la realidad.

## **2.2. Algunos debates y reflexiones sobre el marco metodológico.**

El proyecto utiliza la complementación etnográfica (Murcia Peña y Jaramillo Echeverri, 2000) como alternativa metodológica prioritaria y en ese contexto metodológico, esta ponencia intenta explicitar algunas de las primeras cuestiones que se han visibilizado en las observaciones de campo y que se ofrecen para la constitución de categorías así como aspectos prácticos de lo que significa investigar educación física en la escuela argentina.

El principio de la complementariedad etnográfica" (Murcia Peña et al: 2000), intenta superar la escisión entre el investigador y el investigado. El autor se apoya en las teorías de la complejización de las ciencias de Morin y Kern, en el principio sistémico-ecológico, en la teoría de la acción comunicativa de Habermas y en diferentes aportaciones de autores que han profundizado en la investigación

cualitativa. Algunos de estos autores prefieren denominar triangulación a la complementareidad, es decir, considerarla como una contrastación de diferentes fuentes y localización, y como la utilización, confrontación y contrastación de la información obtenida. Para resumir, la complementareidad etnográfica propone aportar para la comprensión, escenario donde el investigador no se limita a decir como son las prácticas y-o lo que los sujetos hacen o dicen, sino a entender y a significar lo que pasa en un contexto donde ser generan. En palabras textuales de Murcia Peña y Jaramillo, “se ubica a la complementareidad etnográfica como la descripción, interpretación y comprensión de fenómenos socioculturales y humanos” (2000:90).

Es así, que en este último tramo de nuestra ponencia relataremos algunas de las alternativas, vicisitudes y problemas que desde la investigación hemos vivenciado en algo que era muy conocido por nosotros desde su interior (en tanto docentes), pero casi desconocido desde nuestro rol de investigadores que se lanzaban a la observación y al análisis: las clases de Educación Física en contextos de pobreza. En ese sentido el proyecto *Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en Educación Física escolar* se orienta al estudio del proceso de aprendizaje de contenidos no explícitos en educación física a partir de las observaciones realizadas en las clases de la materia con varios grupos escolares diferentes, y tomando a las mismas como unidad fenoménica de análisis en la cual se producen hechos de interacción social y cultural.

**2.2.1. La entrada al establecimiento**<sup>4</sup>. La entrada al Campo estuvo signada particularmente en un primer momento por la definición y solución de aspectos administrativos. Resultó necesario realizar un estudio de las Escuelas del distrito,

---

<sup>4</sup> Desde el punto de vista metodológico cada miembro del equipo seleccionó su escuela, teniendo en cuenta que la misma debía responder a los parámetros generales indicados en el proyecto de investigación y en particular teniendo en cuenta que el mismo se orienta al estudio del proceso de aprendizaje en educación física en contextos de pobreza.

teniendo en cuenta la localización o zona en la que se encuentran ubicadas, el tipo de matrícula que concurre, los planes y programas en curso, etc., de manera tal de que la Institución pudiera responder a las características de atender a grupos en contextos de pobreza y en situación de vulnerabilidad social. En este sentido, en algunos de los casos de los observadores contamos con el apoyo de la Inspectoría del área que nos brindó información precisa sobre los aspectos mencionados, lo cual nos permitió seleccionar el Establecimiento. Una vez seleccionada la escuela se contactó a los Directivos, y a través de ellos inmediatamente a los profesores de la escuela para dar inicio a las observaciones. La entrada a los establecimientos educativos tuvo diferentes matices, oscilando entre una mayor y una menor dificultad en cada uno, pero siempre entendiendo que esto forma parte de los avatares de la investigación misma.

En varias de las Instituciones, nuestra tarea comenzó en primera instancia con una entrevista con la Directora o Vice-Directora a cargo del servicio educativo. El propósito de la misma estuvo orientado por un lado a presentarnos y por el otro a explicarles a las autoridades la razón de nuestra presencia allí, con el objetivo de que se interiorizaran del proyecto de trabajo y de las tareas que teníamos previsto desarrollar dentro de la escuela. En este marco, si bien el equipo directivo tenía la comunicación oficial de nuestro ingreso al establecimiento, explicamos el proyecto de investigación y el sentido de las observaciones que realizaríamos en las clases de Educación Física. En este encuentro además de definir el grupo que observaríamos pudimos relevar información sobre algunos de los aspectos organizativos de la Institución, tales como horarios de las clases, horarios de los recreos, horarios en los que se daba la copa de leche, turnos, espacios asignados para las clases de Educación Física y características de la población.

Luego tuvimos nuestro primer encuentro con el profesor o profesora a cargo de la clase. Nos presentamos, le hablamos del proyecto de investigación y del porque de nuestra presencia allí. Aquí las respuestas fueron disímiles según la escuela,

en algunos casos con alta adhesión y aceptación y en otros con poca empatía o un cierto rechazo.

**2.2.2. Inicio de las observaciones de clase.** Al llegar por primera vez a la clase en algunos de los casos los profesores/as nos presentaron a los alumnos; por ejemplo en una escuela “la profesora les explica que a veces voy a jugar y a veces a mirar, escribir y sacar fotos” (transcripción textual de una clase observada el 15/3/2011). En ese sentido, los alumnos y alumnas en la medida que nos van conociendo van interactuando cada vez más con nosotros, desde acercarse a dialogar, a preguntarnos cosas y hasta inclusive llegando a pedirnos que les demos clase en casos de ausencia del profesor o profesora, o a darnos un beso o un abrazo al retirarse ellos y nosotros.

En todas nuestras intervenciones se trató de registrar por medio de relatos lo más descriptivos posibles la propuesta del Profesor (consigna de trabajo, propuesta de uso de materiales y espacio, intervenciones, organización social, disposición corporal, etc.) y el comportamiento de los niños. En ese sentido, Ana Lía Kornblit (2007:9) señala que “describir implica desentrañar “estructuras conceptuales complejas” en las que se basan las prácticas y las ideas y creencias de las personas en estudio, que configuran las significaciones habituales con las que transitan en sus vidas. En su mayor parte ellas no son explícitas, por lo que deben ser desentrañadas. (...) El análisis deberá abocarse a aspectos locales o particulares, en la medida en que no es posible abarcar complejidades extensas”.

Para ello siempre asistimos a cada clase con nuestro cuaderno de campo, donde vamos tomando notas, realizando croquis, anotando todo lo que se puede en el mismo momento, y enriqueciendo luego el relato al pasarlo en limpio, con detalles que no pudieron ser registrados in-situ. A través de narraciones sobre “lo que sucedía” en cada juego y/o actividad se intenta establecer el cuadro de situación de cada clase, y de cada momento de la clase. Allí comenzaban a surgir

inmediatamente las primeras preguntas, las primeras dudas, y quizás también las primeras hipótesis. Es de destacar que en esta etapa en que nos encontramos actualmente, no nos planteamos realizar entrevistas formales a alumnos ni a docentes. Los registros de ese tipo se limitan y se limitaron a los apuntes referidos a opiniones de los actores extraídas de conversaciones surgidas espontáneamente.

### **3- Observaciones incipientes, sospechas que se van configurando.**

Las observaciones, aunque incipientes, confirman las intenciones originales del trabajo: la necesidad de aportar a una teoría abarcadora de la educación física escrita desde las prácticas en condiciones locales. Como dice Rioux, las prácticas sociales son anteriores al sujeto mismo y deben ser entendidas como primarias con relación a las relaciones entre el agente y su entorno. Las atribuciones de conocimiento que los agentes realizan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, son más caracterizaciones de la situación en la que se hallan los agentes, que algo que adquieren o intercambian. Los agentes no comparten sentidos: los sentidos emergen de las interacciones con el mundo. Es necesario disponer de una teoría didáctica abarcadora potencialmente capaz, no de proporcionar una regla que permita predecir y controlar acontecimientos particulares, sino que posibilite la construcción de un lenguaje que permita reflexionar e interpretar los acontecimientos particulares.

Como ejemplo baste citar que las observaciones nos proporcionan una categoría emergente en este sentido: el factor continuidad – discontinuidad en las clases resulta un factor de relevancia cuando el discurso se arma desde las observaciones.

De este modo el proceso de aprendizaje está más afectado por esta categoría que por otros factores simbólicamente tradicionales como podrían ser los procesos de desarrollo motor. ¿Proporciona la formación docente elementos para que los

futuros docentes consideren esta cuestión? Ninguna teoría didáctica disponible en educación física plantea opciones o estrategias para resolver o enfrentar esta cuestión en las prácticas.

El proyecto continúa actualmente su desarrollo, y esperamos a la brevedad poder presentar nuevos avances a la comunidad académica, con el fin de contribuir a la construcción de una teoría curricular de la educación física que de cuenta de algunas de las singularidades de la trayectoria que recorre un grupo de alumnos y su docente en el proceso de aprendizaje (implícito) de la educación física escolar, promoviendo un tipo de conocimiento desde los problemas mismos que emergen de la práctica, tratando de no fragmentar el fenómeno estudiado y promoviendo a priori variables determinadas que corren el riesgo de deformar la realidad.

### **Bibliografía**

Carretero, Mario y Castorina, José Antonio (2010): *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Paidós. Bs. As.

Castorina, José Antonio, Lenzi, Alicia y Fernandez, Susuna (1991): *El proceso de elaboración de un diseño experimental en Psicología Genética: La noción de autoridad escolar*. En: Primer Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología, UBA.

Corea, Coria y Duschatzky, Silvia (2001): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós. Bs. As.

Colombo, Jorge (ed.) (2007): *Pobreza y desarrollo infantil: una contribución multidisciplinaria*. Paidós. Bs. As.

Driver, Rosalind (1989): *Las ideas de los niños y el aprendizaje de las ciencias, "El proceso de combustión y Conclusiones*, en Guesne, Edith; Tiberghien, Andrée; Driver, Rosalind . Ideas científicas en la infancia y en la adolescencia. MEC/Morata. Madrid.

Gómez, Raúl (Director): *Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en*

*Educación Física escolar*. Proyecto de investigación. Código H566. Período de desarrollo: enero 2010- diciembre 2011. Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Gómez, Raúl H. et Al. (2007): *Semiotricidad, representaciones cognitivas y enseñanza reflexiva: nuevos caminos en la pedagogía de la motricidad*. Proyecto H 418. Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Jodelet, Denis (1985): *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici, S. (ed.) *Psicología Social II*. Paidós. Barcelona.

Moscovici, Serge (1961) : *La psychanalyse son image et son public*. PUF. París.

Moscovici, Serge (1985): *Introducción*. En Moscovici, S. (ed.) *Psicología Social II*. Paidós. Barcelona.

Moscovici, Serge (2001): *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. University Press. Nueva York.

Murcia Pena, Napoleón, Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo (2000): *Investigación Cualitativa. El principio de la complementariedad etnográfica. Una guía para abordar estudios sociales. Propuesta desde la práctica reflexiva*. Editorial Kinesis. Armenia, Colombia.

Murcia Pena, Napoleón, Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo (2000): Tendencias cualitativas de investigación en ciencias sociales. Una posibilidad para realizar estudios sociales en Educación Física. *Revista digital efdeportes.com* - Buenos Aires Año 5 - N° 25 - Setiembre de 2000. - Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd25b/cualit.htm>

Kornblit, Ana Lía (coordinadora) (2007): *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos. Buenos Aires.