

# Marcos teórico-metodológicos en la investigación en Educación Física

## ÓSCAR MINKÉVICH

*Profesor de Educación Física. Filósofo.*

Docente de la Licenciatura en Educación Física (Universidad Nacional de Lanús - UNLa).

Docente de la Maestría en Diseño y Gestión de Programas de Actividad Física para la Salud (Universidad CAECE).

Coordinador del Departamento de Investigación - ISEF Dr. Dalmacio Vélez Sársfield.

Coordinador del Laboratorio de Pedagogía de la Educación Física - ISEF Federico W. Dickens

## Introducción

Centraré la presente temática no específicamente en describir los alcances de los méritos o deméritos que poseen los métodos en investigación como es el caso del cualitativo, cuantitativo o el empleo de múltiples métodos sobre el estudio de un mismo objeto de investigación como es la denominada triangulación (también conocida como convergencia metodológica o validación convergente, entre otros), sino en algunas reflexiones sobre el rol de los marcos teóricos en la elección de tal o cual método –en nuestro caso en Educación Física– y cómo los mismos conjuntamente con el o los métodos adoptados han condicionado históricamente la orientación no sólo *sobre qué* investigar, sino también en la construcción de su identidad como campo disciplinar.

Por lo pronto, vale decir que resultaría una empresa por doquier vana así como también una omisión difícil de justificar, si a cualquier temática sobre metodología no la entrecruzáramos con algunas consideraciones epistemológicas. Entre las tantas razones que se podrían esgrimir para ello –además de que nos interioriza específicamente acerca de cómo se producen y validan los conocimientos científicos y en especial cómo se estructuran lógicamente las teorías–, refiero a la que nos encamina críticamente a sospechar de los datos recogidos sin suficiente respaldo teórico, a colocar entre paréntesis la insistencia en demasía sobre la verdad o falsedad que rodean a muchas conclusiones en los di-

ferentes informes de investigación que se presentan, a evitar prejuzgar o precipitarnos innecesariamente en clasificar y rotular una investigación como científica o no científica por el método con que fue realizada.

Promueve también la reflexión sin la cual el investigador no podría discernir cuáles son los límites y la aportación de cada método y, de perder el control crítico de su propio trabajo, se forjaría ilusiones sobre la validez del mismo. A la inversa, aquel que sabe reflexionar sobre los presupuestos teóricos y metodológicos de sus propios trabajos y de los demás es infinitamente mejor pues es capaz de hacer su propio examen crítico, profundizar en ellos y superar estereotipos ligados a “quintas” metodológicas, y a advertirnos sobre los siempre ineludibles ingredientes subjetivos que intervienen en la construcción de un objeto.

Y si con este apoyo epistemológico, la teoría en esta última tarea no nos genera una *ruptura* con relación a ingredientes innecesarios, será prácticamente difícil –por no decir imposible– la futura *estructuración* del problema a investigar. El compromiso de cualquier tarea intelectual consiste en superar las interpretaciones establecidas que contribuyen a reproducir el orden de las cosas, a fin de revelar nuevos significados para los fenómenos estudiados que aclaren más y sean más profundos que los anteriores (R. Quivy - L. V. Campenhoudt, 2000).

Dicha tarea presenta ribetes particulares en el campo de las denominadas

ciencias sociales. Vale para el caso la aguda y conocida advertencia que sostuvo Saussure cuando dijo que *el punto de vista es el que crea el objeto*. Y para aquellos que intervenimos en diversas prácticas sociales, como es el caso de la Educación Física, se vuelve un asunto insoslayable considerar y problematizar *qué, cómo y para qué* se construyen los objetos a investigar en su campo a partir de las diferentes miradas que se dan cita para ello y cuáles son, *a posteriori*, los métodos que serán empleados para abordarlo.

Intentar hablar sobre metodología de la investigación con referencia a cualquier campo disciplinar sin tener en cuenta los marcos teórico-metodológicos que en algún momento se adoptan para describir, interpretar o explicar lo real, sería como sostener la creencia que el conocimiento científico y la observación además de ser “neutros” son elegidos al “azar”. Los marcos teóricos tiñen en gran medida las perspectivas de los métodos adoptados para llevar a cabo una investigación, sobre todo si son diferentes, ya que contribuirán a que las explicaciones que den también lo sean. Si ello no fuera así, podríamos llegar a creer que fue producto de la casualidad que la Educación Física durante el período nacional-socialista en Alemania no sólo se la llamara *educación política del cuerpo*, sino que sus métodos didácticos descansaran sobre una perspectiva y principios teóricos ligados a la disciplina, la selección biológica y a la raza (O. Gruppe, 1976).

El hecho mismo de que no sea casual que lo real sea considerado como *realidad* (puesto que desde la óptica lacaniana no tendrían el mismo significado), nos indica que la personalización individual o colectiva de lo que se denomina (*mi, tuya, nuestra*) *realidad*, posee un ingrediente de *interpretación* construido desde un contexto histórico, social y cultural determinado por el que observamos lo real y que –aunque quisiéramos– no podemos librarnos del mismo. Esto en buena medida queda graficado por lo expresado en su momento por William Blake, cuando sostenía que no vemos *con los ojos*, sino *a través* de ellos (en H. Foerster, 1995), que completaría de alguna manera lo dicho por Saussure.

Estas consideraciones previas valen de suyo. La tarea de abordar la cuestión metodológica ha llevado y sigue aún llevando implícita o explícitamente preguntas por la problemática de cómo obtener la verdad –y sobre todo– de la *objetividad* para dar cuenta de ella. Cuestiones estas que se esgrimen en más de una oportunidad para sospechar de su “escasa” presencia en el campo de las ciencias sociales, dentro de las cuales pretende tener un lugar o compartir un espacio la Educación Física.

La cuestión metodológica sobre *qué objeto* de lo real hagamos descansar nuestro objetivo e interés, es lo que en definitiva hace que se condicione el que sea más o menos objetivo el producto de la investigación. Heidegger (1980) sostenía que la investigación matemática de la naturaleza no es exacta porque cuenta exactamente, sino que debe contar así porque la vinculación a su campo de objetos tiene carácter de exactitud. Por el contrario todas las ciencias del espíritu, y aún todas las ciencias de lo viviente, precisamente para permanecer rigurosas, tienen que ser necesariamente *inexactas*.

Esto también es lo que Lévi-Strauss (1973) destacaba acerca de un libro de Wiener cuya importancia no tendría que ser subestimada desde el punto de vista del porvenir de las ciencias sociales. En

él, Wiener señalaba la interdependencia entre el observador y el fenómeno observado como una noción familiar a la teoría científica contemporánea. Que los fenómenos que integran en sentido propio las investigaciones en ciencias sociales se definen en función de nuestros propios intereses y hacen referencia a la vida, la educación, la carrera y la muerte de sujetos semejantes a nosotros. En consecuencia, las series estadísticas de las que se dispone para estudiar un fenómeno cualquiera resultan siempre demasiado cortas para servir como base de una inducción legítima.

### Teorías y marcos teóricos

El marco teórico es el recorte que un investigador lleva a cabo en función del estado del arte del objeto de su investigación a partir de consultada la teoría del conocimiento científico vigente.

El sostén de una investigación, el andamiaje sobre el cual se construye, está dado por las teorías, modelos de análisis y conceptos que estructuran un área de saber y conocimiento aportándole ideas, planteándole dudas, sugiriendo hipótesis y preguntas que eventualmente estarán ligados al objetivo que se persigue en la investigación. Toda investigación construida en el plano de las ciencias fácticas intenta traducir el plano del mundo de los hechos (*quid facti*) al mundo de la teoría para su validación (*quid juris*), proceso en el que se combinan *construcciones teóricas* y *procedimientos lógicos y empíricos* explícitos que nos posibilitan obtener datos (R. Sautu, 1998)

Para que algo real tenga o alcance el estatus de dato científico, debe estar sostenido por alguna teoría. Los datos sin teoría, cualquiera sea la manera o metodología empleada para recogerlos, no tienen interés académico (R. Sautu, *op. cit.*). Galtung (1978) sostenía que una conducta es *observable* y un dato es lo *observado* de una respuesta. Se puede desprender de ello que el dato para poder ser *observado*, ha sido registrado según algún tipo de método o procedi-

miento *ad hoc*. El dato, en tanto *observado*, pasa a ser la traducción –teoría mediante– de lo real, pero ahora como *realidad*, según el sentido arriba indicado.

Las teorías en tanto formas o maneras de ver el mundo no son estructuras estáticas. Es más, si no se renuevan, si no incorporan nuevos aspectos, preguntas y búsqueda de respuestas, con el tiempo pierden interés y vigencia. Y la renovación de las mismas así como de las estrategias metodológicas, está dada por las contrastaciones empíricas a las que son sometidas. Y si un objetivo de investigación –sea prueba de hipótesis o descripción de regularidades, o interpretación de significados– da lugar a construcciones teórico-metodológicas repetitivas, ya sea mediante abordaje cuantitativo o cualitativo, puede que no pierda su validez pero pierde el interés, a menos que se transforme e incorpore nuevos aspectos a su objeto de estudio (R. Sautu, *op. cit.*).

La constante vigilancia epistemológica con que pretende operar hoy un gran sector de la ciencia, nos posibilita ver que si no fuera por los errores que se observan en esta dinámica histórica de las teorías y en los métodos que empleamos para la selección y producción de los datos, los temas pronto se agotarían (R. Sautu, *op. cit.*). Esta vigilancia es la que también debe operar en el análisis de la investigación en Educación Física para posibilitar saber cuál es el peso y la orientación teóricas de las metodologías elegidas en la construcción de su campo disciplinar en pro de su identidad, autonomía y legitimación.

También es conveniente advertir que tanto la no relativización como la escasa o ausente “cintura” frente a las distintas situaciones problemas con relación a la adopción de perspectivas y métodos llevados a cabo por algunos investigadores, ha hecho que se tomen posiciones rígidas, unidireccionales e intransigentes, logrando con ello hacer creer que el nexo entre paradigmas, métodos adoptados y atributos paradigmáticos son indisolubles *in aeternum*.

Por un lado, tal postura ha contribuido en muchos casos para desviar, y con ello postergar, lo que verdaderamente interesa para investigar *en* y *desde* la Educación Física. Pero por otro, la adhesión a integrar diferentes métodos sin tener clara idea de cuáles son los presupuestos que caracterizan a cada paradigma o marco teórico, puede resultar tan o más perjudicial que lo anteriormente mencionado.

## Marcos teóricos y metodología

En los diferentes procedimientos que el investigador emplea para hacer posible su investigación, existe una estrecha conexión entre el tema o problema a investigar, las condiciones contextuales y la perspectiva teórica del investigador que está –en algunos casos y sin que esto último signifique el único factor determinante– en clara dependencia con ella.

Sucede que los métodos no son producto del azar: *se eligen*. Proviene de paradigmas teóricos determinados para poder observar y obtener datos de diferentes fenómenos en los diferentes campos disciplinares, ya sean tanto de orden teóricos como prácticos. Y para observar y obtener datos –que son producto siempre de una reinterpretación y reconstrucción que realizamos sobre lo real– es necesario hacerlo con el concurso de teorías y marcos teóricos.

El papel que cumplen estos últimos con relación al empleo de métodos para obtener información en el campo de las ciencias sociales es señalado –entre otros– por R. Quivy y L. V. Campenhoudt (2000), cuando sostienen que los que creen poder aprender a hacer investigación social conformándose con estudiar las técnicas –y métodos, se podría agregar– de investigación deben desengañarse: es necesario explorar las teorías, adquirir el hábito de reflexionar antes de precipitarse sobre el campo de estudio o sobre los datos, aunque se empleen las técnicas de análisis más complejas. Que ninguna técnica metodológica se

aplica de manera mecánica. Que el rigor en el control epistemológico del trabajo no debe confundirse con la rigidez en la aplicación de los métodos y que para cada investigación, los métodos deben elegirse y aplicarse con flexibilidad.

Vale recordar –continúan diciendo– que los datos con los que trabajan los investigadores dentro de las ciencias sociales en tanto se mueven en el campo de lo fáctico, no son realidades sin sentido; no tienen existencia por sí mismos sino mediante el esfuerzo teórico que los crea como representaciones idealizadas de los objetos reales (por ejemplo un nivel de ingresos, una categoría de edad o un modo de dirección). Los datos no hacen las teorías. El trabajo empírico carece de valor, si la reflexión teórica que lo funda tampoco lo tiene.

En este mismo sentido, Sautu (*op. cit.*) va a sostener que los métodos etnográficos, biográficos, estudio de caso, encuesta o experimento, etc., son procedimientos para implementar una metodología, pero por sí solos, sin los supuestos teóricos que los sustentan, no transforman una investigación en cuantitativa o cualitativa. Y concluye que el mero uso de la técnica de entrevista, aunque sea totalmente inestructurada, por sí sola no asigna el carácter de cualitativo a un estudio.

Independientemente de cualquiera de los dos paradigmas teóricos vigente en ciencias sociales (tanto cualitativos como cuantitativos), no permiten afirmar con carácter absoluto que uno sea superior a otro. El carácter relativo que presentan –según R. Sautu (*op. cit.*)– se debe a que difieren internamente, estando los mismos sometidos a permanente controversia en cuanto a la naturaleza de la realidad social, a cómo debe ser abordada y qué constituye –en definitiva– una producción válida de conocimiento.

En rigor, no existe un método ideal, como tampoco creer que en algún momento no se puedan compartir e integrar los tan controvertidos y consabidos atributos paradigmáticos tales como subjetividad / objetividad, validez / con-

fiabilidad, holista / particularista, exploratorio-inductivo / confirmatorio-deductivo, o dejar de tener presente el contexto a la hora de elegir la conveniencia de tal o cual método, etc.

Cada método brinda los servicios esperados con la condición que sea juiciosamente elegido y se aplique sin rigidez *dogmática* y, además, que el investigador sea capaz de medir los límites y la validez del mismo. La técnica metodológica más compleja es insuficiente si el investigador la aplica sin discernimiento crítico o sin saber claramente lo que busca comprender mejor.

## Los marcos teóricos-metodológicos para investigar en y desde la Educación Física

En un trabajo inédito, Eduardo Remedi (1999) hacía una distinción interesante entre investigar *sobre* la Educación Física e investigar *en* Educación Física. Aspecto este que se corresponde mucho con lo expresado por mi hace dos años acerca de pensar la Educación Física *desde* la Educación Física (O. Minkévich, 2002). El sentido que le daba Remedi al término ‘sobre’, es que si bien se abordaban cuestiones de diferente peso e importancia ligadas a la Educación Física, éstas se llevaban a cabo desde la perspectiva de *otras* disciplinas. La Educación Física operaría como un campo a ser problematizado *desde afuera* y en el que los métodos empleados para investigar serían funcionales a la perspectiva teórica con el cual serían abordados esos problemas.

Nadie seriamente podría negar los diferentes aportes que han venido de otros campos a la Educación Física. Pese a ello, como existen muchas lagunas que parecen infranqueables, nos preguntamos lo siguiente: ¿se ocupan –en definitiva– de lo que nos preocupa? ¿Hasta qué punto se ocupan de cuestiones inherentes a nuestras prácticas? Si los métodos no operan sin supuestos teóricos, ¿no habrá que revisar con atenta mirada los marcos teóricos que sustentan las distintas investigaciones en Educación

Física? Y en forma aún más específica, ¿cómo contribuyen lo cuantitativo, lo cualitativo o la triangulación para identificar nuestra intervención como práctica social pedagógica en relación con lo que tenemos de diferente con otras disciplinas?

Las posibilidades que lo cuantitativo tiene para lograr una *ruptura* con las prenociones son alta o totalmente escasas si se pretende legitimar a la Educación Física. A la metodología cuantitativa en Educación Física debemos reconocerle que sus aportes han contribuido y contribuyen en muchas cuestiones para operar y legalizar su práctica, pero que los mismos no han sido –y difícilmente lo sean– suficientes para legitimarla como disciplina educativa. Y ello por su misma naturaleza y por lo que es inherente al complejo y casi constantemente indeterminado objeto de estudio de las denominadas ciencias sociales, a cuyo acceso el enfoque cualitativo tiene un peso más que considerable.

Si revisamos brevemente lo sucedido en la historia de la Educación Física, podremos observar que la misma ha estado signada por el paradigma cuantitativo mucho antes que las recientes incursiones europeas, y en menor medida brasileñas y argentinas, en el paradigma cualitativo. El lado de dicha tendencia radicó –y aún radica– especialmente en el afán de encontrar en ese paradigma un respaldo “seguro”, “evidente” y “objetivo” para los problemas que le aquejan y en un cada vez más creciente “hechizamiento” con los números. Dicho paradigma en la Educación Física proviene del campo de las ciencias naturales, la biomecánica y, en menor medida, de la psicología experimental y la psiquiatría.

Es que desde fines del siglo XVIII hasta nuestros días, la Educación Física pareciera que su razón de ser se justificara casi exclusivamente por su contribución al campo de la salud y a toda la actividad física relacionada al mundo de los deportes, tal como lo atestiguan diferentes y numerosos autores (O. Gruppe, 1976; V. Bracht, 1996; B. Vázquez Gómez, 1989; J. Le Boulch, 1985; J. Devís Devís, 2001; J.

M. Fernández Balboa, 2001, entre otros), concluyendo que a pesar de tal empeño, no ha sido suficiente para legitimarla. La Educación Física funcionaría como subsidiaria de las ciencias de la salud y del deporte, hasta el punto que no es casual observar tanto la ubicación que le dan a algunas Licenciaturas en Educación Física en los departamentos de algunas Facultades como la propuesta que circulara el año pasado para reemplazar su nombre.

Vayan algunos ejemplos para ilustrar esta tendencia. Hacia 1949 Seurín publica su obra *Hacia una Educación Física metódica* con la finalidad de unificar distintos métodos, conjuntamente con la pretensión de buscar en las ciencias biológicas un apoyo científico. Con este sostén intentaba, por un lado, que el profesor no quedara presa de una práctica meramente funambulista, y, por otra, jerarquizar la Educación Física buscando de manera evidente legitimarla a través del carácter científico adoptado. Amén del estilo conductista en el desarrollo de las clases, el empleo de ejercicios estructurados y los continuos test de medición a que eran sometidos los alumnos, el intento de Seurín no dejaba de ser ni de mostrar un cierto complejo de menor valía con relación a las demás disciplinas escolares de carácter más formal. Esta modalidad instalaba a la Educación Física en un plano apuntalador del desarrollo caracteriológico y moral, con esperadas derivaciones de sus mentores en cultivar la voluntad, la capacidad de esfuerzo, el autocontrol, la disciplina, etc., sin que quedara claro y sin solución de continuidad el paso que llevaría de la biología a los contenidos de carácter moral, paso que –por otra parte– estaba ideológicamente teñido por un marco teórico biólogo y mecanicista (B. Vázquez Gómez, 1989).

En el caso de Inglaterra, la situación que atraviesa la investigación en Educación Física nos es comentada por Evans (2001), donde destaca que la misma no cuenta mucho si no posee una perspectiva multidisciplinaria, señalando, además, la escasa existencia de información

procedente de las ciencias del deporte para poder ejercer una influencia clara sobre la política educativa concerniente a la Educación Física. Advierte que actualmente hay una arremetida con todo aquello que no presenta “evidencia”, que nada vale la pena saber o hacer en la educación hoy en día, sino tiene respaldo en la evidencia. Con este criterio –continúa– que Dios ampare cualquier idea innovadora, o aquellas cuestiones educativas relativas a la diversión, la satisfacción, la emancipación, la igualdad, la dignidad, la responsabilidad o la independencia que son difíciles de medir, cuantificar o basar en la evidencia. Sospecho –dirá más adelante– que pocos investigadores sugerirían emprender problemas educativos complejos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza, etc., como si pudieran simplemente solucionarse con el lanzamiento de datos, similar a cuando alguien lanza barro a un muro.

Desde otro lugar, y sin dejar de buscar una integración pero tampoco de señalar límites, vale el comentario realizado por Le Boulch, cuando citando a Goldstein sobre la diferencia existente entre *asir* y *mostrar*, éste autor sostenía que en el *asir* me limito a tomar posesión de un objeto; en tanto que en el *mostrar* el gesto que realizo no se circunscribe a una relación posesiva sino *representativa*, ya que es una operación de expresión. A raíz de ello, Le Boulch confiesa que un estudio fisiológico, por muy sutil que sea, es insuficiente para permitirnos saber cuál es la diferencia entre esos dos aspectos motores de la conducta, invitándonos a recurrir a otra perspectiva para poder estudiar y comprenderla (J. Le Boulch, 1985).

La necesidad de comenzar a integrar otras perspectivas teóricas y metodológicas se está comenzando a vislumbrar poco a poco. Hace unos años en el diario Clarín (1996), se indicaba que el 62% de las adolescentes del equipo estadounidense de gimnasia artística presentaba trastornos alimentarios, en contraste con sólo un 2% de la población general, y que gran parte de ellas –además– pa-

decía de otros trastornos emocionales severos. Ello llevó a la Asociación de Gimnasia de Estados Unidos a proponer que los entrenadores estudien, durante su formación, psicología infantil.

### A modo de conclusión

Siguiendo en gran parte a Goodson (en J. Evans, 2001), la finalidad de los marcos teóricos sería poder desfamilia- rizar de ciertas prácticas y categorías actuales, para así transformalas en me- nos tangibles, evidentes y necesarias, buscando con ello abrir nuevos espa- cios y formas de experiencia. Sostiene –además– que si alguna vez se lograra suprimir la actividad teórica y desde la investigación se dejara de informar a los centros de formación docente, la propia enseñanza no tardaría en convertirse y presentarse como una tarea principal- mente reservada para técnicos.

Es que la eliminación de la tarea in- vestigativa en educación no pasa por

ser sólo una cuestión académica. Y ello, porque si pretendemos que la enseñan- za sea vista como una profesión, lo será siempre y cuando se asiente en la per- cia investigadora, en los cuerpos teóri- cos de saberes y conocimientos.

El mensaje para la investigación *en y desde* la Educación Física es que debe aumentar, no reducir, la complejidad en tareas de investigación y de enseñanza, convirtiendo –vigilancia epistemológica mediante– la innovación e integración de nuevas perspectivas y marcos teóri- co-metodológicos en sus aliados, si es que en definitiva pretende lograr forma- dores críticos y convencidos con lo ex- presado por Montaine, que *vale más una cabeza bien puesta que una repleta*.

### Bibliografía

Diario *Clarín Deportivo* (1996). Buenos Aires, 8 de agosto.  
Evans J. (Loughborough University) (2001). *La investigación en la Educación Física: en busca*

*de comprensión y calidad en la enseñanza*, en J. Devis Devis J. (coord.), *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI*. Alicante: Marfil.

- Foerster, H. (1995). *Visión y conocimiento: dis- funciones de segundo orden*, en D. F. et al., Schnitman *Nuevos paradigmas, Cultura y Sub- jetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Galtung, J. (1978). *Teoría y método de la investi- gación social*. Buenos Aires: Eudeba. 5ª ed.
- Gruppe, O. (1976). *Teoría pedagógica de la Educa- ción Física*. Madrid: INEF.
- Heidegger, M. (1980). *Sendas Perdidas*. Buenos Aires: Losada.
- Le Boulch, J. (1985). *Hacia una ciencia del movi- miento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Lévi-Strauss C. (1973). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Minkévich, O. (2002). *Nudos a la hora de intentar abordar la identidad disciplinar y el objeto de estudio de la Educación Física*. Revista digital <http://www.efdeportes.com>.
- Quivy, R. - Campenhoudt, L. V. (2000). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Li- musa.
- Remedi, E. (1999). *El concepto de Educación Física*. Inédito.
- Sautu, R. (1998), en Wainerman, C. Sautu, R. (comps.). *La trastienda de la investigación*. Bue- nos Aires: De Belgrano. 2ª ed.