

# Marcos teòricometodològics en la investigació en Educació Física

**ÓSCAR MINKÉVICH**

*Professor d'Educació Física. Filòsof.*

Docent de la Llicenciatura en Educació Física (Universitat Nacional de Lanús - UNLa).

Docent de Mestratge en Disseny i Gestió de Programes d'Activitat Física per a la Salut (Universitat CAECE).

Coordinador del Departament de Recerca - ISEF Dr. Dalmacio Vélez Sársfield.

Coordinador del Laboratori de Pedagogia de l'Educació Física - ISEF Federico W. Dickens

## Introducció

Centraré la meua temàtica no específicament a descriure l'abast dels mèrits o els demèrits que tenen els mètodes en investigació, com ara el qualitatiu, el quantitatiu o l'ús de múltiples mètodes sobre l'estudi d'un mateix objecte d'investigació, com és el cas de l'anomenada triangulació (també coneguda com a convergència metodològica o validació convergent, entre d'altres), sinó en algunes reflexions sobre el rol dels marcs teòrics en l'elecció de tal o tal altre mètode –en el nostre cas, en Educació Física– i de quina forma aquells marcs, de forma conjunta amb el mètode o els mètodes adoptats, han condicionat històricament l'orientació no solament *sobre què* investigar, sinó també en la construcció de la seva identitat com a camp disciplinari.

Per començar, val a dir que seria una empresa vana i també una omisió difícil de justificar, si qualsevol temàtica sobre metodologia no l'entrecruéssim amb algunes consideracions epistemològiques. Entre les moltes raons que es podrien esgrimir per fer-ho –a més a més que ens interioritza específicament sobre com es produeixen i es validen els coneixements científics i, de forma especial, de quina forma s'estructuren lògicament les teories–, esmento la que ens encamina críticament a sospitar de les dades recollides sense prou suport teòric, a col·locar entre parèntesis la insistència excessiva sobre la veritat o la falsedat que envolten moltes conclusions en els diferents

informes d'investigació que es presenten, a evitar prejutjar o precipitar-nos innecessàriament a classificar i retolar una investigació com a científica o no científica en raó del mètode amb què ha estat realitzada.

Promou també la reflexió, sense la qual l'investigador no podria discernir quins són els límits i l'aportació de cada mètode i, en cas de perdre el control crític del propi treball, es forjaria il·lusions sobre la seva validesa. A la inversa, aquell que sap reflexionar sobre els pressupòsits teòrics i metodològics dels propis treballs i els dels altres és infinitament millor, perquè és capaç de fer el seu propi examen crític, aprofundir-hi i superar estereotips lligats a “quintes” metodològiques, i advertir-nos sobre els sempre ineludibles ingredients subjectius que intervenen en la construcció d'un objecte.

I si amb aquest suport epistemològic, la teoria en aquesta última tasca no ens genera una *ruptura* en relació amb ingredients innecessaris, serà pràcticament difícil –per no dir impossible– la futura *estructuració* del problema a investigar. El compromís de qualsevol tasca intel·lectual consisteix a superar les interpretacions establertes que contribueixen a reproduir l'ordre de les coses, per tal de revelar nous significats per als fenòmens estudiats, que aclareixin més i siguin més profunds que els anteriors (R. Quivy – L. V. Campenhoudt, 2000).

Aquesta tasca presenta caires particulars en el camp de les anomenades ciències socials. S'escau en aquest cas l'agut

i conegut advertiment que va sostenir Saussure quan va dir que *el punt de vista és el que crea l'objecte*. I per a aquells que intervenim en diverses pràctiques socials, com és el cas de l'Educació Física, esdevé una qüestió indefugible considerar i problematitzar *què, com i per què* es construeixen els objectes a investigar en el seu camp a partir de les diferents mirades que convergeixen per fer-ho i quins són, *a posteriori*, els mètodes que seran utilitzats per abordar-lo.

Intentar de parlar sobre metodologia de la investigació en referència a qualsevol camp disciplinari, sense tenir en compte els marcs teòricometodològics que en algun moment s'adopten per descriure, interpretar o explicar la realitat, seria com sostenir la creença que el coneixement científic i l'observació, a més a més de ser “neutres” són elegits a l'“atzar”. Els marcs teòrics tenyeixen en gran mesura les perspectives dels mètodes adoptats per portar a terme una investigació, sobretot si són diferents, atès que contribuiran a fer que les explicacions que donin també ho siguin. Si això no fos així, podríem arribar a creure que fou producte de la casualitat que l'Educació Física, durant el període nacionalsocialista a Alemanya, no solament fos anomenada *educació política del cos*, sinó que els seus mètodes didàctics descansessin sobre una perspectiva i uns principis teòrics lligats a la disciplina, la selecció biològica i la raça (O. Gruppe, 1976).

El fet mateix que no sigui casual que allò que és real sigui considerat com a *realitat* (atès que des de l'òptica lacania-

na no tindrien el mateix significat), ens indica que la personalització individual o col·lectiva d'allò que hom anomena (*la meva, teva, nostra*) realitat, té un ingredient d'interpretació construït des d'un context històric, social i cultural determinat pel qual observem allò que és real i que –encara que ho volguéssim– no ens en podem escapar. Això queda reflectit gràficament en bona mesura per allò expressat en el seu moment per William Blake, quan sostenia que no veiem *amb* els ulls, sinó *a través* dels ulls (a H. Foerster, 1995), que completaria en certa manera el que havia dit Saussure.

Aquestes consideracions prèvies valen per elles mateixes. La tasca d'abordar la qüestió metodològica ha portat i continua portant encara, implícitament o explícitament, preguntes per la problemàtica de com obtenir la veritat –i sobretot– de l'*objectivitat* per informar-ne. Unes qüestions que són esgrimides en més d'una ocasió, perquè hom sospita de la seva "escassa" presència en el camp de les ciències socials, dintre de les quals pretén de tenir un lloc o de compartir un espai l'Educació Física.

La qüestió metodològica sobre en quin objecte d'allò que és real fem descansar el nostre objectiu i interès, és el que en definitiva fa que es condicioni que el producte de la investigació sigui més o menys objectiu. Heidegger (1980) sostenia que la investigació matemàtica de la naturalesa no és exacta perquè compta exactament, sinó que ha de comptar així perquè la vinculació al seu camp d'objectes té caràcter d'exactitud. Al contrari, totes les ciències de l'esperit, i fins i tot totes les ciències d'allò que és vivent, precisament per tal de restar rigoroses, cal que siguin necessàriament *inexactes*.

Això mateix destacava també Lévi-Strauss (1973) en relació a un llibre de Wiener, la importància del qual no hauria d'ésser subestimada des del punt de vista de l'esdevenidor de les ciències socials. Wiener remarcava la interdependència entre l'observador i el fenomen observat com una noció familiar en la teoria científica contemporània.

Que els fenòmens que integren en sentit propi les investigacions en ciències socials es defineixen en funció dels nostres propis interessos i fan referència a la vida, l'educació, la carrera i la mort de subjectes semblants a nosaltres. En conseqüència, les sèries estadístiques de què hom disposa per estudiar un fenomen qualsevol resulten sempre massa curtes per servir com a base d'una inducció legítima.

### Teories i marcs teòrics

El marc teòric és el retallament que un investigador porta a terme en funció de l'estat de l'art de l'objecte de la seva investigació, un cop consultada la teoria del coneixement científic vigent.

El suport d'una investigació, la bastida sobre la qual es construeix, ve donada per les teories, els models d'anàlisi i els conceptes que estructuraven una àrea de saber i coneixement, tot aportant-hi idees, plantejant-hi dubtes, suggerint hipòtesis i preguntes que eventualment estaran lligades a l'objectiu que es persegueix en la investigació. Tota investigació construïda en el pla de les ciències fàctiques intenta de traduir el pla del món dels fets (*quid facti*) al món de la teoria per a la seva validació (*quid juris*), procés on es combinen construccions teòriques i procediments lògics i empírics explícits que ens possibiliten d'obtenir dades (R. Sautu, 1998).

Perquè una cosa real tingui o assolixi l'estatus de dada científica, cal que se sostingui sobre alguna teoria. Les dades sense teoria, qualsevol que sigui la forma o la metodologia utilitzada per recollir-les, no tenen interès acadèmic (R. Sautu, *op. cit.*). Galtung (1978) sostenia que un comportament és *observable* i una dada és *allò observat* d'una resposta. D'això es pot argüir que la dada, per poder ser observada, ha estat registrada segons algun tipus de mètode o procediment *ad hoc*. La dada, com a *observada*, passa a ser la traducció –teoria mitjancera– d'allò que és real, però ara com a *realitat*, segons el sentit indicat abans.

Les teories, com a formes o maneres de veure el món, no són estructures es-

tàtiques. Encara més: si no es renoven, si no incorporen nous aspectes, preguntes i recerca de respostes, amb el temps perden interès i vigència. I la seva renovació igual com la de les seves estratègies metodològiques, es trobarà donada per les contrastacions empíriques a les quals són sotmeses. I si un objectiu d'investigació –sigui prova d'hipòtesi o descripció de regularitats, o interpretació de significats– produeix construccions teòricometodològiques repetitives, ja sigui mitjançant un abordatge quantitatiu o qualitatiu, tal vegada no perdrà la seva validesa, però perd l'interès, llevat que es transformi i incorpori nous aspectes al seu objecte d'estudi (R. Sautu, *op. cit.*).

La constant vigilància epistemològica amb què pretén d'operar avui un gran sector de la ciència, ens ofereix la possibilitat de veure que, si no fos pels errors que s'observen en aquesta dinàmica històrica de les teories i en els mètodes que utilitzem per a la selecció i producció de les dades, els temes s'esgotarien ben aviat (R. Sautu, *op. cit.*). Aquesta vigilància és la que ha d'operar també en l'anàlisi de la investigació en Educació Física per tal de possibilitar saber quin és el pes i l'orientació teòriques de les metodologies elegides en la construcció del seu camp disciplinari en pro de la seva identitat, autonomia i legitimitació.

També és convenient advertir que tant la no relativització com l'escassa o absent "cintura" davant de les diferents situacions problemes en relació amb l'adopció de perspectives i mètodes portats a terme per alguns investigadors, ha fet que es prenguin posicions rígides, unidireccionals i intransigents; amb això hom ha aconseguit fer creure que el nexa entre paradigmes, mètodes adoptats i atributs paradigmàtics són indissociables *in aeternum*.

D'una banda, aquesta actitud ha contribuït en molts casos a desviar i, doncs, postergar, allò que veritablement interessa per investigar en l'Educació Física i des de l'Educació Física. Però, d'una altra banda, l'adhesió a integrar diferents mètodes sense tenir una idea clara de quins són els pressupòsits que caracteri-

tzen cada paradigma o marc teòric, pot resultar tan perjudicial o més que allò que hem esmentat anteriorment.

## Marc teòrics i metodologia

En els diferents procediments que l'investigador utilitza per fer possible la seva investigació, existeix una estreta connexió entre el tema o problema a investigar, les condicions contextuals i la perspectiva teòrica de l'investigador que està –en alguns casos i sense que això últim signifiqui l'únic factor determinant– en clara dependència d'aquella.

Passa que els mètodes no són producte de l'atzar: *es trien*. Provenen de paradigmes teòrics determinats, per tal de poder observar i obtenir dades de diferents fenòmens en els diferents camps disciplinaris, tant si són d'ordre teòric com pràctics. I per observar i obtenir dades –que són producte sempre d'una nova interpretació i reconstrucció que realitzem sobre allò que és real– cal fer-ho amb el concurs de teories i marcs teòrics.

El paper que exerceixen aquests últims en relació amb l'ús de mètodes per obtenir informació en el camp de les ciències socials és assenyalat –entre d'altres– per R. Quivy i L. V. Campenhoudt (2000), quan sostenen que els que creuen que poden aprendre a fer investigació social i es conformen a estudiar les tècniques –i mètodes, es podria afegir– d'investigació han de desenganyar-se: cal explorar les teories, adquirir l'hàbit de reflexionar abans d'abalançar-se sobre el camp d'estudi o sobre les dades, encara que s'utilitzin les tècniques d'anàlisi més complexes. Que cap tècnica metodològica no s'aplica de manera mecànica. Que el rigor en el control epistemològic del treball no ha de confondre's amb la rigidesa en l'aplicació dels mètodes i que per a cada investigació, els mètodes han de ser escollits i aplicats amb flexibilitat.

Cal recordar –continuen dient– que les dades amb què treballen els investigadors dintre de les ciències socials,

com que es mouen en el camp d'allò que és fàctic, no són realitats sense sentit; no tenen existència per elles mateixes sinó mitjançant l'esforç teòric que les crea com a representacions idealitzades dels objectes reals (per exemple un nivell d'ingressos, una categoria d'edat o una forma de direcció). Les dades no fan les teories. El treball empíric manca de valor, si la reflexió teòrica que el fonamenta tampoc no en té.

En aquest mateix sentit, Sautu (*op. cit.*) sostindrà que els mètodes etnogràfics, biogràfics, estudi de cas, enquesta o experiment, etc., són procediments per implementar una metodologia, però per si sols, sense els supòsits teòrics que els sostenen, no transformen una investigació en quantitativa o qualitativa. I conclou que el simple ús de la tècnica d'entrevista, encara que sigui completament inestructurada, per si sola no assigna el caràcter de qualitatiu a un estudi.

Independentment de qualsevol dels dos paradigmes teòrics vigents en ciències socials (tant qualitatius com quantitativs), res no permet d'afirmar amb caràcter absolut que un sigui superior a un altre. El caràcter relatiu que presenten –segons R. Sautu (*op. cit.*)– és degut al fet que difereixen internament, i tots dos es troben sotmesos a permanent controvèrsia pel que fa a la naturalesa de la realitat social, a com ha de ser abordada i què constitueix –en definitiva– una producció vàlida de coneixement.

En rigor, no hi ha un mètode ideal, ni tampoc podem creure que no es puguin compartir i integrar en cap moment els tan controvertits i coneguts atributs paradigmàtics, com ara subjectivitat / objectivitat, vàlidesa/confiança, holística / particularista, exploratori-inductiu / confirmatori-deductiu, o deixar de tenir present el context a l'hora d'elegir la conveniència de tal mètode o de tal altre, etc.

Cada mètode ofereix els serveis esperats amb la condició que sigui triat assenyadament i que s'apliqui sense rigidesa dogmàtica i, a més a més, que l'investigador sigui capaç de mesurar-ne els límits i la vàlidesa. La tècnica metodològica més complexa és insuficient

si l'investigador l'aplica sense discerniment crític o sense saber clarament què és allò que cerca de comprendre millor.

## Els marcs teòrics metodològics per investigar en l'Educació Física i des de l'Educació Física

En un treball inèdit, Eduardo Remedi (1999) feia una distinció interessant entre investigar *sobre* l'Educació Física i investigar *en* Educació Física. Un aspecte que es correspon força amb l'expressat per mi fa dos anys sobre pensar l'Educació Física *des de* l'Educació Física (O. Minkévich, 2002). El sentit que li donava Remedi al terme 'sobre', és que encara que s'abordaven qüestions de diferent pes i importància lligades a l'Educació Física, això es portava a terme des de la perspectiva d'*altres* disciplines. L'Educació Física operaria com un camp susceptible d'ésser problematitzat *des de fora* i en el qual els mètodes utilitzats per investigar serien funcionals a la perspectiva teòrica amb què serien abordats aquests problemes.

Ningú no podria negar seriosament les diverses aportacions vingudes d'altres camps a l'Educació Física. Malgrat tot, com que hi ha moltes llacunes que semblen infranquejables, ens preguntem el següent: s'ocupen –en definitiva– del que ens preocupa? Fins a quin punt s'ocupen de qüestions inherents a les nostres pràctiques? Si els mètodes no operen sense supòsits teòrics, no caldrà revisar amb mirada atenta els marcs teòrics que sostenen les diferents investigacions en Educació Física? I encara més específicament, com contribueixen allò que és quantitatiu, qualitatiu o la triangulació, a identificar la nostra intervenció com a pràctica social pedagògica en relació amb el que tenim de diferent amb altres disciplines?

Les possibilitats que allò que és quantitatiu té per aconseguir una *ruptura* amb les prenocons són altament escasses o manquen completament si es pretén de legitimar l'Educació Física. Cal reconèixer a la metodologia quantitativa

en Educació Física que les seves aportacions han contribuït i contribueixen en moltes qüestions per tal d'operar-ne i legalitzar-ne la pràctica, però també cal admetre que aquestes aportacions no han estat –i difícilment ho seran– suficients per legitimar-la com a disciplina educativa. I això per la seva mateixa naturalesa i per allò que és inherent al complex i gairebé constantment indeterminat objecte d'estudi de les anomenades ciències socials, a l'accés de les quals l'enfocament qualitatiu té un pes més que considerable.

Si revisem breument el que s'ha esdevingut en la història de l'Educació Física, podrem observar que aquesta ha estat assenyalada pel paradigma quantitatiu molt abans que les recents incursions europees, i en menys mesura brasileres i argentines, en el paradigma qualitatiu. El costat d'aquesta tendència va radicar –i encara radica– especialment en l'afany de trobar en aquest paradigma un suport “segur”, “evident” i “objectiu” per als problemes que l'affligeixen i en un “embruïament” cada vegada més gran pels números. Aquest paradigma en l'Educació Física prové del camp de les ciències naturals, la biomecànica i, en menys mesura, de la psicologia experimental i la psiquiatria.

Passa que des de final del segle XVIII fins als nostres dies, sembla que la raó de ser de l'Educació Física es justifiqui gairebé exclusivament per la seva contribució al camp de la salut i a tota l'activitat física relacionada al món dels esports, tal i com ho testimonien diferents i nombrosos autors (O. Gruppe, 1976; V. Bracht, 1996; B. Vázquez Gómez, 1989; J. Le Boulch, 1985; J. Devís Devís, 2001; J. M. Fernández Balboa, 2001, entre d'altres), que conclouen que malgrat tot aquest afany, no n'hi ha prou per legitimar-la. L'Educació Física funcionaria com a subsidiària de les ciències de la salut i de l'esport, fins al punt que no és casual observar tant la ubicació que li donen en algunes Llicenciatures en Educació Física als departaments d'algunes Facultats com la proposta que va circular l'any passat per reemplaçar-ne el nom.

Vet aquí alguns exemples per il·lustrar aquesta tendència. Vers el 1949 Seurín publica la seva obra “*Cap a una Educació Física metòdica*” amb la finalitat d'unificar diferents mètodes, i alhora amb la pretensió de cercar un suport científic en les ciències biològiques. Amb aquest suport intentava, d'una banda, que el professor no quedés atrapat en una pràctica merament funambulesca, i, d'altra banda, jerarquitzar l'Educació Física buscant de manera evident legitimar-la a través del caràcter científic adoptat. A més a més de l'estil conductista en el desenvolupament de les classes, l'ús d'exercicis estructurats i els continuats tests de mesurament a què eren sotmesos els alumnes, l'intent de Seurín no deixava de ser ni de mostrar un cert complex de menor vàlua en relació amb les altres disciplines escolars de caràcter més formal. Aquesta modalitat instal·lava l'Educació Física en un pla apuntador del desenvolupament caracterològic i moral, amb esperades derivacions dels seus mentors a cultivar la voluntat, la capacitat d'esforç, l'autocontrol, la disciplina, etc., sense que quedés clar i sense solució de continuïtat el pas que portaria de la biologia als continguts de caràcter moral, pas que –d'altra banda– es trobava tenyit ideològicament per un marc teòric biològic i mecanicista (B. Vázquez Gómez, 1989).

En el cas d'Anglaterra, la situació que travessa la investigació en Educació Física ens és comentada per Evans (2001), on destaca que aquella no compta gaire si no té una perspectiva multidisciplinària, i remarca, a més a més, l'escassa existència d'informació procedent de les ciències de l'esport per poder exercir una influència clara sobre la política educativa relativa a l'Educació Física. Adverteix que actualment hi ha una escomesa contra tot allò que no presenta “evidència”, que no val la pena saber res o fer res en l'educació avui dia, si no té suport en l'evidència. Amb aquest criteri –continua– que Déu empari qualsevol idea innovadora, o les qüestions educatives relatives a la diversió, la satisfacció, l'emancipació, la igualtat, la dignitat,

la responsabilitat o la independència, que són difícils de mesurar, quantificar o basar en l'evidència. Sospito –dirà més endavant– que pocs investigadors suggeririen d'encarar problemes educatius complexos relacionats amb l'aprenentatge, l'ensenyament, etc., com si poguessin simplement solucionar-se amb el llançament de dades, si fa o no fa, com quan algú llança fang a una paret.

Des d'un altre punt, i sense deixar de buscar una integració, però també sense deixar d'assenyalar límits, és vàlid el comentari realitzat per Le Boulch quan, citant Goldstein sobre la diferència existent entre *agafar* i *mostrar*, aquest autor sostenia que en *agafar* em limito a prendre possessió d'un objecte; mentre que en *mostrar* el gest que realitzo no se circumscriu a una relació possessiva sinó *representativa*, atès que és una operació d'expressió. A propòsit d'això, Le Boulch confessa que un estudi fisiològic, per molt subtil que sigui, és insuficient per permetre'ns de saber quina és la diferència entre aquests dos aspectes motors del comportament, i ens invita a recórrer a una altra perspectiva per poder-la estudiar i comprendre-la (J. Le Boulch, 1985).

La necessitat de començar a integrar d'altres perspectives teòriques i metodològiques s'està començant a albirar lentament. Fa uns anys, al diari *Clarín* (1996), s'indicava que el 62 % de les adolescents de l'equip dels Estats Units de gimnàstica artística presentava trastorns alimentaris, en contrast amb només un 2 % de la població general, i que una gran part –a més a més– patia d'altres trastorns emocionals severos. Això va portar l'Associació de Gimnàstica dels Estats Units a proposar que els entrenadors estudiessin, durant la seva formació, psicologia infantil.

## Com a conclusió

Seguint en gran part Goodson (a J. Evans, 2001), la finalitat dels marcs teòrics seria poder desfamiliaritzar-se d'unes certes pràctiques i categories actuals, per transforma-les així en

menys tangibles, evidents i necessàries, buscant amb això obrir nous espais i noves formes d'experiència. Sosté –a més a més– que si alguna vegada s'aconseguís de suprimir l'activitat teòrica i des de la investigació es deixés d'informar els centres de formació docent, el mateix ensenyament no trigaria a convertir-se i presentar-se com una tasca reservada principalment per a tècnics.

És que l'eliminació de la tasca investigadora en educació no passa per ser només una qüestió acadèmica. I això, perquè si pretenem que l'ensenyament sigui vist com una professió, ho serà sempre i quan es basi en la perícia investigadora, en els cossos teòrics de sabers i coneixements.

El missatge per a la investigació en l'Educació Física i des de l'Educació Físi-

ca és que ha d'augmentar, no reduir, la complexitat en tasques d'investigació i d'ensenyament, convertint –mitjançant vigilància epistemològica– la innovació i la integració de noves perspectives i marcs teòricometodològics en els seus aliats, si és que en definitiva pretén d'aconseguir formadors crítics i convençuts d'allò que expressava Montaine, que *val més un cap ben posat que no pas un de replè*.

### Bibliografia

- Diario *Clarín Deportivo* (1996). Buenos Aires, 8 d'agost.
- Evans J. (Loughborough University) (2001). *La investigación en la Educación Física: en busca de comprensión y calidad en la enseñanza*, en J. Devís Devís J. (coord.), *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI*. Alicante: Marfil.
- Foerster, H. (1995). *Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden*. A D. F. Schnitman et al., *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Galtung, J. (1978). *Teoría y método de la investigación social*. Buenos Aires: Eudeba. 5a ed.
- Gruppe, O. (1976). *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid: INEF.
- Heidegger, M. (1980). *Sendas Perdidas*. Buenos Aires: Losada.
- Le Boulch, J. (1985). *Hacia una ciencia del movimiento 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: Limusa.
- Remedi, E. (1999). *El concepto de Educación Física*. Inèdit.
- Sautu, R. (1998), en Wainerman, C. Sautu, R. (comps.). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: De Belgrano. 2a ed.