



**TÍTULO:** Experiencia de formación en investigación: Reflexión metodológica y revisión crítica de las prácticas en la educación física escolar.

**AUTORAS:** Gómez, Valeria y Riccetti, Ana

**PERTENENCIA INSTITUCIONAL:** Universidad de Flores, Argentina.

**CORREO ELECTRÓNICO:** vgomez@uflo.edu.ar y  
ana.riccetti@uflouniversidad.edu.ar

## **CONSIDERACIONES INICIALES**

Esta comunicación se inscribe en las actividades de formación desarrolladas en el proyecto de investigación “Modalidades de Planificación y Circulación de Saberes de la Cultura Corporal, en la Educación Física Escolar en el Nivel Inicial y Primario”. Estas actividades se articulan con la materia Trabajo de Investigación de final de carrera de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte en la Universidad de Flores (Argentina). En esta oportunidad, proponemos exponer algunos aspectos relevantes de la modalidad didáctica a través de la cual se aproxima a los estudiantes a la práctica concreta de investigación. Modalidad didáctica que intenta promover: a) reflexión metodológica sobre el proceso de producción de conocimiento; y b) revisión crítica de prácticas pedagógicas hegemónicas en la educación física escolar.

## **ENFOQUE TEÓRICO Y METODOLÓGICO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN**

En la modalidad académica de formación que implementamos, acompañamos a los estudiantes en el proceso de aprender a investigar en el campo de la Educación Física, en articulación con los contenidos desarrollados en Metodología de la Investigación, desde un enfoque didáctico constructivista y crítico de la metodología.

Entendemos que toda acción humana se produce en un contexto -es situada- desde una perspectiva social y socializadora del aprendizaje y de la enseñanza para promover el desarrollo y construcción de conocimiento en interacción constante con el contexto de



aprendizaje específico (Rinaudo, 2013; Solé y Coll, 1998). Rinaudo (2013) destaca la concepción del contexto entendido como un entramado o red que rodea y es creado por las personas, se conforma de componentes simbólicos, en el cual median aspectos individuales e internos para interpretar la realidad. La autora, además, señala las siguientes contribuciones del socioconstructivismo en entornos de aprendizaje: “1) preponderancia del lenguaje y de las herramientas de la mente y la cultura; 2) atención a los contextos cotidianos de aprendizaje, 3) atención a las relaciones interpersonales; 4) concepción de aprendizaje como construcción de identidad” (p.179). Las contribuciones mencionadas forman parte de lo que se denominan *contextos poderosos de aprendizaje* (Jong y Pieters, 2006 en Rinaudo, 2013), los cuales favorecen el aprendizaje activo, colaborativo y constructivo con otros en un ambiente que ofrece una situación real en la que se involucra al estudiante. Por otra parte, esta perspectiva destaca el papel activo de los sujetos en el proceso de aprendizaje, donde también intervienen otros significativos. El aprendizaje se entiende como una construcción o elaboración personal a partir de la cual se logran establecer relaciones e interpretaciones acerca de un contenido o de un objeto de la realidad. Aquí es donde cobran importancia las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos; es preciso señalar que los aprendizajes son significativos cuando se integran y modifican los anteriores, resultando en una comprensión más compleja y profunda (Solé y Coll, 1998). De esta manera, se generan nuevas relaciones e interpretaciones que serán distintas para cada estudiante, puesto que cada uno posee diversas experiencias personales desde las cuales comprende y construye el contenido.

En este mismo sentido, se pretende que durante el proceso de formación de licenciados en investigación, se favorezcan instancias de práctica y de reflexión acerca de esa práctica en un ambiente colaborativo que permita generar conocimientos en educación física. Vicente Pedraz (2013) destaca la importancia del análisis reflexivo (introspectivo) para revisar las prácticas escolares en educación física -contenidos, recursos, propósitos, espacios, materiales- para evitar perpetuar lo establecido y legitimado por la cultura escolar y la cultura física hegemónica. Más aún, señala que los desarrollos teóricos con orientación didáctica se caracterizan por ser instrumentales, no críticos. De ahí la relevancia de repensar la educación física escolar desde la Pedagogía Crítica y entenderla como una construcción cultural, la cual pone de manifiesto la necesidad de transformar desde el reconocimiento del carácter político e ideológico para promover una educación física *democrática, equitativa, emancipadora y con compromiso social* (Vicente



Pedraz, 2013 y 2016). Según el autor, el cambio hacia una educación física crítica implica considerar cuatro condiciones: 1) apertura y diversificación de los contenidos, la metodología y los objetivos, 2) contextualización de las enseñanzas, 3) democratización del proceso pedagógico y 4) otorgamiento de la palabra y la voluntad al estudiante sobre su propio cuerpo y su experiencia corporal. También resulta necesario pensar en los sujetos destinatarios de las propuestas de Educación Física, entendidos como “sujetos corporales que se inscriben en la cultura a la vez que se apropian de sus formas de movimiento y de las representaciones que las constituyen” (Rozengardt y González, 2018, p.21). A nivel universitario, en la formación docente, este posicionamiento nos permite plantearnos y preguntarnos de qué modo y qué procesos educacionales son los que se ponen en juego en el acceso a la cultura del movimiento -comprendida como práctica social y patrimonio/herencia cultural- desde la Educación Física.

### **DESARROLLO NARRATIVO DE LA EXPERIENCIA ACADÉMICA**

La implementación de la propuesta académica, diseñada para la asignatura Trabajo de Investigación de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores, requiere que los estudiantes se sitúen como investigadores, de este modo, experimentan las tareas que son requeridas y necesarias para desarrollar una investigación. Las actividades se realizan en el marco de un trabajo colaborativo a distancia. La cátedra está conformada por docentes investigadores integrantes del proyecto de investigación. Cada docente tiene a cargo un curso en el que se inscriben estudiantes que habitan en distintos lugares del país. Durante la cursada de la materia, los estudiantes forman parte del equipo de investigación, que se consolida en un trabajo virtual en red que implica diversas instancias de aprendizaje y de reflexión. Cada estudiante desarrolla su trabajo de investigación de final de carrera, formando parte del proceso de investigación real que se está realizando en el equipo investigador. Por consiguiente, se enfrentan a las problemáticas metodológicas cotidianas que debe resolver el equipo y son parte de esas resoluciones, debates y avances que van consolidando el conocimiento producido. El protagonismo activo en estas actividades, va siendo tutorado constantemente por los docentes investigadores a nivel individual y colectivo. A su vez, implementamos la revisión entre pares y el trabajo en pequeños grupos para el desarrollo de determinados momentos del proceso de investigación que necesitan debate, intercambio y consensos intersubjetivos. En estas instancias hemos podido destacar el



aprendizaje significativo en la práctica investigativa sostenida en una reflexión metodológica crítica sobre dichas prácticas.

A continuación, exponemos tres instancias del proceso de investigación que consideramos fundamentales para la concreción de la propuesta pedagógica: a) La formación teórica en un marco de referencia conceptual; b) El diseño de una estrategia metodológica para la producción del material empírico; c) El análisis cualitativo del discurso de los profesores de educación física registrado mediante las entrevistas.

### **Tres momentos del proceso de investigación**

#### *a) La formación teórica en un marco de referencia conceptual*

Inspirados en el análisis metodológico realizado por Ynoub (2015), trabajamos didácticamente articulando las tres perspectivas de análisis semiótico de la función de la teoría en el proceso de investigación:

. Perspectiva Sustancial o semántica: Desde esta perspectiva el foco está puesto en “Qué se comunica”.

Nuestro proyecto sigue una tradición latinoamericana de investigación en educación física, concibiendo a esta práctica pedagógica desde un modelo socio-cultural crítico (Gómez Smyth, 2016; Rozengardt y González, 2018; Vicente Pedraz, 2016). En vistas a nutrir la formación teórica de los/as estudiantes en el tema y posibilitar la escritura del marco de referencia conceptual de cada quien; se les ofrece bibliografía específica que amplía y da continuidad a lo estudiado previamente en otras asignaturas de la carrera.

Aspiramos a que estos materiales bibliográficos faciliten: a) la comprensión del estado de sistematización conceptual que ha alcanzado el modelo teórico en el que se inscribe su investigación; b) el reconocimiento del enfoque ontológico-epistemológico y político de base que orienta el desarrollo de esta tradición -que lleva más de tres décadas-; c) la toma de conciencia respecto a que adscribir una concepción teórica implica modos particulares de hacer ciencia y de validar metodológicamente el conocimiento que se va produciendo. Entre las actividades de enseñanza más significativas, podemos mencionar:

-*La selección de material audiovisual* en el que referentes de esta tradición exponen sus posiciones teórico-epistemológicas, resultados de investigación alcanzados, modalidades metodológicas de investigación, problemas situados pero aún no abordados o resueltos, sugerencias para potenciar nuevas investigaciones, etc. Estos materiales tienen la virtud de impactar más holísticamente por su pregnancia sensorial y por la emocionalidad que genera en los/as estudiantes;



-*La presencia de investigadores del equipo en función docente.* Que el/la docente manifieste pasión por el tema, genuino compromiso con el avance del conocimiento e implicación subjetiva en los debates y decisiones metodológicas que se suscitan durante el proceso; tiene un impacto *cuativador* para quienes están haciendo su primera experiencia en investigación. El/la docente les va acercando sus saberes sobre los/as autores respecto a sus derroteros teóricos y/o investigativos, sus pertenencias institucionales, sus atravesamientos de época y contextos socio-culturales, etc.; los convoca a interiorizarse e implicarse en los debates planteados en la comunidad de especialistas y a sentirse protagonistas de la historia que se está construyendo actualmente en investigación crítica en educación física.

Estas actividades, van facilitando la comprensión de en todo proceso de investigación se asume una posición teórica, “y esa posición será tanto individual como colectiva; por tanto, lo comprometerá teórica y epistemológicamente, lo que supone también – indefectiblemente- un compromiso ético, ideológico y epistemológico” (Ynoub, 2015, p. 205).

Luego de situar el modelo teórico que enmarca la investigación y comprenderlo en su historicidad constitutiva; convocamos a los/as estudiantes a que seleccionen los conceptos centrales que sustentarán su trabajo. Aquí el desafío es que logren la conformación de una trama conceptual.

La metáfora de “trama o matriz teórica” es acuñada por Ynoub (2015) para decir que “puede evocar la imagen de un “entretejido” a partir del cual emerge la propia posición en el tema” (p. 206). Los conceptos serían los hilos que se van tejiendo y la escritura final que resulta muestra la articulación de ideas, antecedentes, autores de referencia, perspectivas teóricas. La fundamentación del problema, las preguntas, las conjeturas o hipótesis –si las hubiera-, los objetivos y el enfoque metodológico desde el cual se produce el material empírico; se pone de manifiesto de este modo.

A nivel de la enseñanza, el problema principal que enfrentamos con estudiantes de licenciatura, es que elaboren un escrito en el que se explicitan las definiciones de los conceptos, evitando crear un glosario terminológico en el que se enumeran las definiciones de modo fragmentado. Las intervenciones docentes apuntan a enseñar a identificar conceptos claros y precisos, así como a pensar el lugar de cada uno en un modelo teórico más amplio que los cohesiona. Trabajamos con la elaboración de mapas conceptuales para pensar la exposición de cada capítulo y/o sección del marco de referencia conceptual. Además de situar a cada concepto como cohesionado a un modelo



teórico, insistimos en que se expliciten las relaciones de coherencia teórica que se predicen entre conceptos y el objeto de estudio. Estas tareas las trabajamos con actividades de producción individual, discusión plenaria en la clase y trabajo de integración en pequeños grupos de estudiantes.

Hacia el final de esta ardua tarea, en general, las producciones escritas y orales de los/as estudiantes muestran la adquisición de habilidades de pensamiento científico respecto a la elaboración de una trama conceptual particular que fundamente el objeto de su investigación y que sea coherente epistemológicamente con el modelo teórico de la teoría crítica en educación física.

Notamos que el nivel de rigurosidad conceptual y claridad teórica va incrementándose durante el proceso. Van pudiendo asumir posición teórica en el tema de estudio, explicitando interrogantes que han quedado abiertos y que son relevantes desde el enfoque de investigación asumido. El nivel de debate con sus compañeros de equipo se ve enriquecido y ellos/as mismos/as manifiestan encontrarse en un lugar diferente para pensar las prácticas pedagógicas en educación física. En este sentido, se ha podido realizar un movimiento epistémico transitado de “intuiciones a conceptualizaciones” (Ynoub, 2015), que los/as sitúa con mayor formación en su campo de incumbencia y con aprendizajes específicos sobre lo que significa fundamentar conceptual y teóricamente el proceso de investigación.

. Perspectiva Formal o Sintáctica: En esta dimensión de análisis el énfasis se pone en “Cómo se comunica”.

Como afirma Ynoub (2015), el tratamiento formal del marco de referencia conceptual “queda indefectiblemente vinculado al tipo de escritura en cuestión” (p. 216). En este caso, se trata del trabajo de investigación de final de carrera de licenciatura. Siendo la primera vez que los/as estudiantes se embarcan en esta aventura académica-científica.

En términos didácticos, intentamos transmitir dos cuestiones formales: aquellas que hacen a los aspectos convencionales, fijados de modo burocrático a nivel institucional; aquellas que remiten a razones de fondo. Ambas cuestiones las trabajamos imbricadamente.

Al iniciar la cursada de la materia se les ofrece un documento (a modo de protocolo guía) que van completando durante la escritura de su trabajo. Allí están fijados los apartados con su correspondiente título y numeración, los datos que se deben volcar en cada parte del trabajo, etc. Este documento ha sido aprobado por la Secretaría Académica de la Universidad y es el que se ha presentado como parte de la acreditación de la carrera en





CONEAU. Siendo así, cuando el trabajo de investigación está finalizado y aprobado, forma parte del repositorio de la biblioteca de la Universidad y, para ello, institucionalmente se exige que contemple los aspectos formales establecidos en el documento guía.

Sin embargo, es sabido que este tipo de requisitos burocráticos, no son azarosos ni caprichosos; remiten a la consagración de formalidades devenidas de acuerdos (e imposiciones en algunos casos) intersubjetivos entre académicos, investigadores, integrantes de la gestión de políticas educativas de estado, medios de publicación y difusión del conocimiento científico, etc.

Aquí se entrelazan las razones de fondo. El modo en que se estila escribir el marco de referencia conceptual de un trabajo de investigación, tiene sus reglas; reglas que remiten a un código comunicacional. Acercarlos lo más posible a una práctica social imbricada con la cultura de las comunidades científicas y académicas de su disciplina, es nuestra intención didáctica: Enseñarles cómo se fundamenta el conocimiento que se produce y cuáles son las normas para su transmisión escrita.

Nos alineamos con “las universidades y facultades que han reconocido explícitamente (...) que cada disciplina constituye una particular cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual características, y que es función de los estudios superiores ayudar a los alumnos a ingresar en estas comunidades discursivas” (Carlino, 2002, p. 49).

Dos de los ejes centrales de trabajo son:

*-Hacer explícitos los códigos de comunicación* que están implicados en las citas, paráfrasis y referenciado bibliográfico. Tematizamos además el componente ético que hace al respecto de las ideas de otros/as, a la propiedad intelectual y a la rigurosidad conceptual que debe regir una cita. Vemos entonces que, si bien hay una formalidad prescrita respecto al estilo de citado y referenciado bibliográfico, el sentido profundo es ético y hace a la historia de la cultura académico-científica.

*-Distinguir modos enunciativos de acuerdo al apartado del trabajo que se esté escribiendo:* Sobre el apartado de estado del arte, ponemos énfasis en distinguir un estilo descriptivo de escritura al sintetizar cada antecedente revisado; de un estilo argumentativo al discutir el antecedente. Encontramos una tendencia en los/as estudiantes a presentar inicialmente sólo un resumen de cada antecedente y, al final del apartado, uno o dos párrafos en el que sitúan el área de vacancia del conocimiento, mostrando que el problema de investigación de su trabajo no ha sido abordado aún. En este punto se nos abre el



desafío de enseñar a discutir cada antecedente, en cuanto a aspectos teórico/conceptuales, a aspectos metodológicos, a alcances de resultados y a interrogantes abiertos. Estos cuatro tópicos de discusión, permiten generar un corpus de ideas que luego se potencian en la escritura de apartados específicos: Marco de referencia conceptual, Relevancia; Método; Discusión de resultados.

Vemos nuevamente que la cuestión formal de organización de apartados prediseñados en el protocolo guía de la asignatura, puede ser resignificada desde las razones de fondo que hacen a la lógica misma de la escritura científica. Coincidimos con Carlino (2010) en que los/as docentes, en un marco institucional de cátedra, son quienes tenemos la responsabilidad de hacernos cargo de cómo aprenden a leer, escribir y comunicar los estudiantes en la universidad. Habilitar a los estudiantes de licenciatura en la práctica de revisión y escritura organizada de antecedentes de investigación, los convoca a insertarse como protagonistas de la comunidad de investigadores en el área.

. Perspectiva Comunicacional o pragmática: En esta perspectiva lo relevante es “Para quién se comunica”.

“Toda vez que se enuncia algo se hace con vocación comunicacional; es decir, se le habla a alguien con alguna intención pragmática” (Ynoub, 2015, p. 207). Les proponemos a los/as estudiantes que revisen sus producciones escritas atendiendo a esta perspectiva de análisis.

Reconocer que al enunciar el marco de referencia conceptual, existe un contexto de interlocución, que permite decidir sobre estrategias retóricas de comunicación.

¿Qué tipo de interlocutor presupone el discurso escrito? Esta pregunta se torna un eje de trabajo en la materia.

Afirmamos anteriormente que, a nivel semántico, la toma de posición teórica se va tramando al escribir el marco de referencia conceptual. Ynoub (2015) nos dice que “Mediante formulaciones que van dando cuerpo a ese marco, el investigador procura dejar sentado en qué líneas o tradiciones se enrola, cuáles son sus referentes, qué sustento tiene el tema que ha elegido, es decir, procura indicar el “lugar” desde el cual habla, y señalar a los interlocutores teóricos a quienes incluye como destinatarios de su discurso y, concomitantemente, de quienes se diferencia” (p. 208). Si bien esto funciona para todo/a investigador/a consagrado, para un estudiante que se está formando, no es algo fácil de evidenciar.

Encontramos una tensión entre dos posiciones subjetivas que se solapan: la de alumno/a que escribe para mostrar que ha estudiado y comprendido lo estudiado, y la de aprendiz





de investigador/a que con gran esfuerzo intenta justificar el enfoque teórico asumido y del que se ha apropiado. El peso de la evaluación en el contexto institucional de interlocución, pone en funcionamiento el imaginario de que se logrará acreditar la licenciatura si quienes conforman el tribunal evaluador perciben capacidad de reproducir lo estudiado. Pero es el mismo contexto institucional donde se generan las condiciones para que el/la estudiante se perciba como participante genuino de un equipo de investigación que tiene intenciones comunicativas autónomas.

Por otro lado, su formación previa como profesor/a de educación física, no lo/a ha convocado/a a escribir desde una perspectiva pragmática que muestre toma de posición teórica. Su profesión suele promover escritos escuetos de corte prescriptivo en los que se usa el sustento conceptual para explicitar cómo deben ser las prácticas profesionales.

Notamos dificultad en animarse a escribir con estrategias retórico argumentales que vayan mostrando sus reflexiones sobre lo estudiado, la puesta en discusión de ideas establecidas por diversos/as autores referentes del campo temático, entre otras.

Intentamos ir acompañando el proceso de elaboración del marco de referencia conceptual, interviniendo para que se vaya produciendo un movimiento que vaya de un estilo de escritura con giros normativo-prescriptivos (“la educación física debe ser...”) que reescribe lo que otros/as escriben como verdades de escuela; hacia un estilo enunciativo argumental de carácter polémico, reflexivo y comprensivo.

*b) El diseño de una estrategia metodológica para la producción del material empírico*

Siguiendo la tradición mencionada y situando áreas de vacancia, tanto de resultados como de avances metodológicos en el campo, se decidió trabajar con fuente de datos primarias, realizando entrevistas semi-estructuradas a una muestra de profesores de educación física de nivel inicial y primario que desarrollen sus actividades laborales en el sistema educativo formal argentino. Como parte del proceso de enseñanza aprendizaje y de la estrategia metodológica, se implementan actividades de formación de los estudiantes-investigadores para realizar dichas entrevistas en el marco de un diseño de tipo descriptivo-exploratorio y temporalmente sincrónico/transeccional.

Trabajamos con una muestra finalística (Samaja, 1994) de profesores de educación física que trabajan en nivel inicial o primario de escuelas argentinas. El modo de selección es por conveniencia. Decidimos trabajar con este tipo muestreo ya que “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen &



Manterola, 2017, p. 230). Cada estudiante selecciona tres profesores de educación física que sean accesibles de acuerdo a su lugar de residencia, laboral, etc. Los/as estudiantes habitan en distintas ciudades o pueblos de Argentina, siendo de destacar que la muestra se va conformando atendiendo a esa variabilidad de localidad geográfica. En algunos casos, se agrega también la “intencionalidad” en el muestreo, ya que el/la estudiante selecciona al caso de estudio porque tiene un especial interés en dialogar con él/ella dado su particular posicionamiento pedagógico en educación física (esto sucede especialmente cuando se detecta algún/a docente posicionado/a desde una perspectiva crítico-emancipadora de la educación física).

Una vez contactado el docente que formará parte de la muestra, se procede a informarle del objetivo y propósitos de la investigación. Si manifiesta acuerdo, se coordina fecha, lugar y hora en el que se realizará el encuentro para la lectura y firma del consentimiento informado y para la realización de la entrevista.

Nos adentramos ahora en los aspectos de la entrevista en los que centramos la enseñanza metodológica.

Cabe aclarar que los tópicos, ejes de diálogo y preguntas guías han sido diseñadas por los/as integrantes del equipo de investigación. Este dispositivo-material de registro es compartido a todos/as los/as entrevistadores. Trabajamos junto con ellos/as en la comprensión de cómo ha sido pensado este instrumento de acuerdo a criterios semánticos de validez y pragmáticos de confiabilidad (Ynoub, 2015).

A nivel semántico, retomamos lo trabajado durante la elaboración del marco de referencia conceptual y evaluamos con ellos/as la coherencia teórica entre conceptos, sustento teórico y preguntas que integran el dispositivo de registro. En instancias de estudio y debate grupal, se va reponiendo la historia teórico-conceptual que acompañó la elaboración de cada pregunta y grupos de preguntas. Los/as estudiantes, durante este proceso, se enfrentan a un primer momento en el que tienen que pensar la articulación entre teoría y empiria. Apuntamos a la toma de conciencia respecto a la relevancia que tiene el diseño operativo del instrumento (específico para una cierta muestra), en vistas al material empírico que potencialmente se pueda producir. También advertimos que el tipo de pregunta que se realice y el modo de hacérsela al/a entrevistado/a no es ingenua, y siempre está cargada de teoría y de una historia formativa, subjetiva, que encarna dimensiones institucionales, socio-culturales de la disciplina y de la época. La intención pedagógica que perseguimos fundamentalmente es mostrar cómo el material empírico es una construcción socio-cultural y lo que se registra como dato objetivado encarna esa



historia formativa. Esto no significa que la empiria y los datos sean creaciones arbitrarias y puramente subjetivistas. Más bien, orientamos la comprensión de su génesis, en tanto creación intersubjetivamente validada en una comunidad de práctica científica.

Siguiendo esta tradición samajeana (Samaja, 1994), de pensar el dato como una construcción intersubjetivamente consensuada en la que se pone en tensión su validez y confiabilidad; explicitamos los procesos que hacen a la validez del dato, en los aspectos mencionados en el párrafo anterior, y los procesos que hacen a su confiabilidad, tal como lo explicaremos a continuación.

Para abordar la confiabilidad del material empírico que se producirá con la entrevista, trabajamos en la preparación de los/as entrevistadores, atendiendo a ciertas condiciones comunicacionales y subjetivas “que afectan las características y el vínculo que resulte entre el entrevistador y el entrevistado” (Ynoub, 2015, p. 336). Especialmente consideramos tres de estas condiciones, exponiendo los aspectos pragmáticos de la comunicación:

- Los aspectos actitudinales y personales

Llevar adelante una entrevista, es entablar un diálogo y “dialogar es asumir la perspectiva del otro y para el otro” (Ynoub, 2015, p. 337). Esta actividad compartida necesita una escucha atenta por parte del/a entrevistador/a y una atención permanente para detectar un sinnúmero de elementos comunicaciones que van emergiendo. Decidir en qué momento re-preguntar, solicitar ampliación, proponer un giro temático, mantenerse en silencio, necesita de ciertas capacidades personales para el manejo de la interacción.

En general los/as estudiantes creen que realizar una entrevista a un/a colega es una tarea sencilla que no demanda demasiada expertise. Sin embargo, cuando están en situación, comienzan a detectar ansiedades, inhibiciones, dificultades en encontrar las palabras adecuadas para generar claridad en el diálogo, dificultades para mitigar alguna manifestación de angustia o de malestar en el/la entrevistado/a, etc.

Trabajamos entonces con actividades de rol playing, de análisis de videofilmaciones y de entrevistas desgrabadas para dilucidar aspectos actitudinales y emocionales personales que han obturado o facilitado el devenir del diálogo.

Promovemos la comprensión de que generar y mantener un clima emocional de confianza es básico, en tanto condición necesaria para sostener un diálogo que produzca información confiable. El contacto empático, respetuoso y atento a las manifestaciones discursivas del/a entrevistado/a es un tópico central que impacta directamente en la



confiabilidad del dato. Este tópico nos conecta con los dos siguientes aspectos de la comunicación (se tratarán conjuntamente):

- Las relaciones institucionales, de poder o jerarquía; y los aspectos culturales en la comunicación

Se espera que el diálogo en la entrevista se sustente en el buen entendimiento mutuo. A fin de que esto sea posible, habrá que atender a “diferencias culturales, educativas o sociales” (Ynoub, 2015, p. 326) entre los/as participantes, al léxico y estilo de uso del lenguaje y al modo de habitar la experiencia.

El tipo de muestra seleccionada (intencional-por conveniencia) tiene el beneficio de que se encuentran en diálogo dos personas que, en general, comparten condiciones culturales y sociales de existencia. Pero, hemos detectado una cuestión que ha alterado en ocasiones la confiabilidad de la información empírica: las diferencias educativas. Dos años de formación teórica intensiva en la Facultad, suelen generar cierta distancia educativa de quienes sólo han cursado el nivel terciario.

Por un lado, los estudiantes/entrevistadores en el esfuerzo de apropiarse de conceptos, los incorporan a su vocabulario habitual y comienzan a incluirlos en sus “actos de habla” (Austin, 1998). Al hacer la entrevista, usando este léxico erudito, suelen crearse situaciones de incomodidad en el vínculo. Hemos constatado indicios sutiles, como por ejemplo entrevistados/as que manifestaban: “a qué te referís con eso?”; “Ah, pero eso que decís ¿es lo mismo que...?”; “Cuando me preguntás por los saberes de la cultura corporal que circulan en mi clase; ¿querés que hable de los contenidos que doy?”. Notamos, que luego de este tipo de enunciados, las siguientes respuestas se tornaban cada vez más escuetas y manifestaban conductas evitativas al diálogo. También hemos constatado intentos de terminar con la entrevista (Ej: “Me parece que mejor tendrías que entrevistar a otra persona, porque yo de eso que me preguntás no sé”).

Por otro lado, en ocasiones, nuestros/as estudiantes logran asumir una posición teórico-pedagógica que les permite revisar críticamente las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación física. Aún hoy las prácticas docentes hegemónicas se inscriben en visiones higienistas, desarrollistas, militaristas y deportivistas (Mansi, 2018); siendo las visiones humanista crítico y socio-cultural de la educación las que están comenzando a tener presencia desde hace dos décadas y van instalando debates que cuestionan el saber hacer reproductor en la educación física tradicional. Para muchos/as estudiantes pensar la educación física en coherencia pedagógica con los derechos de lxs niñxs, es algo novedoso que adquieren en estos últimos años de formación en la UFLO.



Desde el equipo de investigación, hacemos hincapié en la importancia de explicitar la posición teórica y axiológica desde la cual pensamos, investigamos e intervenimos en la práctica. La claridad en la posición asumida, no da derecho a imponerla sobre otras distintas. Abrir debate público, no implica persuadir dogmáticamente a otros/as. Trabajar sobre estos aspectos éticos, se ha tornado un eje central en nuestro dispositivo didáctico, ya que hemos notado que es común transitar un momento de la formación en la que se va asumiendo posición teórica-pedagógica sobre la educación física, que mueve a los/as estudiantes a juzgar negativamente a quienes manifiestan (muchas veces sin conciencia explícita al respecto) posiciones tradicionales, que en ocasiones, se tornan opresoras de los derechos de lxs niñxs e inconsistentes con una educación respetuosa.

Si bien adherimos a la idea de contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico-creativo capaz de cuestionar y subvertir para modificar aspectos injustos del sistema social que habitamos; entendemos que la situación de entrevista es el espacio para un conversar sin jerarquías del tipo descriptas.

A modo de ideales regulativos de la conversación, proponemos estar inspirados en las ideas sustentadas por Ortiz Ocaña y Arias López (2019) respecto a cómo se podría configurar un escenario conversacional. Nos permitimos hacer una extrapolación de algunos tópicos sobre lo que se entiende por “conversar alternativo”, sabiendo que nuestra praxis está lejos aún de representar un hacer decolonial.

Si “las vivencias y experiencias son las configuraciones biopráxicas de acciones emocionales, cognitivas, intelectuales, axiológicas, actitudinales y praxiológicas. Es decir, son las huellas que configuran el sentir, pensar, conocer, aprender, saber, ser, hacer y vivir humanos” (pp. 10-11), ¿Qué tipo de experiencia esperamos que sea la situación de entrevista?

Haraway (1995 en Ortiz Ocaña y Arias López, 2019) advierte que durante la investigación, debemos evitar la violencia de un método y realizar procesos conversacionales. En el caso de la situación de entrevistas, estos procesos conversacionales serían espacios de co-creación de información, de sentidos sobre y para la práctica pedagógica de la educación física. Intentamos transmitir que los actos de habla suscitados en la entrevista no deberían alojar elementos de dominación discursiva sustentados en la lógica académica institucional universitaria.

Entendemos que quien asume el lugar de entrevistador/a se instauraría como un sujeto de la enunciación que facilita un proceso conversacional sostenido por dos actores activos, que configuran una experiencia de diálogo para que uno de ellos pueda comunicar sobre



su realidad cotidiana en tanto profesor/a de educación física. Para que esto suceda de modo genuino, transparente, sincero; es importante evitar el autoritarismo conceptual.

Sin ignorar que las realidades distintas pueden generar rechazo o intenciones de persuasión al cambio, trabajamos en la formación de una posición interlocutiva que sea comprensiva e incluyente.

La experiencia situada con perspectiva alocéntrica, incluye al otro, lo cuida, lo acoge; establece un “pacto de confianza que configura narrativas para transformar las vivencias y develar su sentido y significado (...)” (Rivera-Cusicanqui, 1990, 2010, en Ortiz Ocaña y Arias López, 2019, p. 13). Hemos constatado que cuando esto es propiciado, emergen saberes invisibilizados por la historia cultural de la educación física y ambos actores se encuentran produciendo discurso al respecto, explicitando emociones, pensares y percepciones que evidencia esa historia encarnada por quienes la concretan diariamente en sus prácticas. “Es un contemplar emotivo-colaborativo” (p. 11)

Como afirman Arroyo y Alvarado (2016) “los escenarios investigativos desde estas perspectivas implican también la posibilidad para los investigadores (as) de generar un proceso reflexivo sobre sí mismos, de escucharse y observar las transformaciones subjetivas que se generan en ella o él y en los otros con los que comparte esa aventura, permitiéndose el asombro (...), por sus historias, comprensiones sociales y las acciones que cotidianamente realizan (...)” (p. 145, en Ortiz Ocaña y Arias López, 2019, p. 11).

Ambos/as pueden vivir esa emocionalidad. Son pocos los espacios habilitados para que profesores de educación física, mediados por esta situación de entrevista, se encuentren a conversar sobre las características actuales de las prácticas pedagógicas de la educación física. Si bien, hay una asimetría constitucional en la praxis de la entrevista (entrevistado/entrevistador), es posible disfrutar de la experiencia en paridad. La situación se conforma dando lugar a la valoración de la palabra, una palabra que representa lo habitado, lo experienciado, en tanto sujetos que hacen a un momento histórico de esta praxis de la educación física escolar argentina. Valorar esta palabra histórica, implica poder observar y registrar la acción del otro, escuchar sin juzgar, involucrarse afectivamente con el otro y propiciar una dinámica relacional comunicativa. No es sencilla la tarea didáctica de crear las actividades, espacios de comunicación y debate que vayan creando las condiciones para que cada estudiante/entrevistador/a se vaya subjetivando, en tanto mediador de un conversar alternativo al modelo del entrevistador/a indagador/a desde un lugar de superioridad académica.





Sustentamos esta ética de trabajo, a sabiendas de que en general, estas dos personas que se encuentran para realizar la entrevista, probablemente luego se encuentren en otros espacios laborales compartidos o por compartir en sus pueblos o ciudades. El cuidado de los vínculos es siempre más importante que la producción de datos. Además, entendemos que de esos vínculos cuidados y productores de palabras relevantes para el otro, pueden emerger prácticas colectivas reflexivas, acciones colaborativas transformadoras y deseos de estudiar y formarse en ámbitos universitarios no dogmáticos.

Condiciones, todas estas, para la producción de material empírico válido y confiable mediante la experiencia intersubjetiva de la entrevista.

*c) El análisis cualitativo del discurso de los profesores de educación física registrado mediante las entrevistas*

Esta actividad permite articular el modelo de interpretación teórica sustentado en el equipo, con el material empírico. En esta instancia se trabaja en la construcción de categorías de análisis y de indicadores que permitan visibilizar los saberes de la cultura corporal hegemónicos, aquellos censurados o silenciados, aquellos innovadores o tradicionales y su dinámica de circulación. El trabajo colaborativo (puesto en marcha con distintas estrategias didácticas), va facilitando la reflexión reconstructiva sobre la circulación de saberes de la cultura corporal en la educación física argentina. Se produce un interesante movimiento de reflexión metodológica, respecto a lo que cada uno y en el colectivo han podido o no preguntar, dialogar, problematizar en su posición de entrevistadores. En el mismo movimiento se produce un doble develamiento: la explicitación del conocimiento que visibiliza aspectos de la realidad argentina de la educación física escolar y la toma de conciencia fundamentada sobre los propios posicionamientos naturalizados.

La modalidad metodológica de trabajo diseñada por el equipo de investigación es la siguiente: se analiza el contenido del material empírico - registro de cada entrevista - guiado por las categorías previamente diseñadas. El centramiento es en los valores que vayan emergiendo del análisis (Samaja, 1994; Ynoub, 2015). La estrategia de tratamiento de datos cualitativa, está basada en el método comparativo constante (MCC) (Glasser y Strauss, 1967). Sin embargo, no se continúa tal método en todas sus implicancias, ya que el mismo tiene, entre otros riesgos, el de caer en el inductivismo, al promover la generación de teoría sin contar con un marco teórico preciso, sistemático o explícito (Valles, 1997; Piovani, 2007). Atendiendo a esta observación, se asume el MCC,



contemplando sus cuatro fases: a) comparación de incidentes (fragmentos de viñetas del discurso de los/las profesores/as de educación física registrado durante la entrevista) a partir de la saturación de categorías; b) integración de categorías con sus dimensiones y propiedades, a fin de ir elaborando las “hipótesis interpretativas o de integración” (Ynoub, 2014) preliminares; c) delimitación de la teoría (e hipótesis interpretativas), no sólo por vía inductiva, sino fundamentalmente por vía de la combinación de inferencias abductivas y de analogía (Samaja, 2006); d) redacción de la teoría.

A nivel didáctico, proponemos a los estudiantes experiencias de formación en este método de análisis, transitando solamente los momentos a y b, anteriormente descritos. Entendemos que la fase del proceso de investigación destinada al análisis del material empírico, es una fase de “síntesis” en la que se espera poder integrar elementos teóricos con elementos empíricos. Las actividades desarrolladas para este fin, están guiadas implícitamente por la doble exigencia que se espera de todo conocimiento científico: “consistencia empírica y coherencia teórica” (Ynoub, 2015).

Organizamos una secuencia de actividades para que realicen los/as estudiantes en aras de que puedan ir haciendo una “apropiación participativa” (Rogoff, 1997) de lo que implica producir conocimiento en base al análisis cualitativo de la información empírica.

- 1- En primer lugar, los convocamos a familiarizarse con el diseño de categorías que el equipo ha construido hasta el momento. Cabe aclarar que al tratarse de una investigación exploratorio-descriptiva, el sistema de categorías es preliminar y está en construcción. En este momento, los/as estudiantes participan de procesos de exposición dialogada, en los que docentes investigadores presentan y fundamentan el diseño realizado por el equipo y se abre al diálogo y debate con los/as estudiantes. Del mismo modo que se les ha presentado el marco de referencia conceptual y el guión de entrevista, se invita ahora a conocer la historia formativa del diseño de la variable “Saberes de la cultura corporal”. A su vez se van explicitando los puentes que articulan conceptos, preguntas de la entrevista y categoría de análisis. Se les propone, a su vez, volver sobre la escritura de sus marcos teóricos, a fin de evaluar si hace falta más desarrollo o reelaboraciones respecto a la “trama conceptual” que se fue *tejiendo* hasta el momento.
- 2- La segunda actividad, tiene un protagonismo más autónomo. Cada estudiante, inicia la tarea de lectura de las entrevistas desgrabadas, a fin de identificar los fragmentos discursivos que se podrían vincular con las categorías de análisis ya diseñadas. También proponemos que señalen aquellos fragmentos que consideran relevantes en



cuanto a información sobre la variable de estudio, pero para los cuáles no habría categoría que los integre.

- 3- Generamos espacios colectivos (encuentros vía plataforma virtual, zoom o meet) para poner en común y discutir colaborativamente las categorizaciones realizadas y las nuevas categorías que podrían elaborarse.
- 4- Se organizan pequeños grupos de trabajo, quedando a cargo de cada uno la sistematización de alguna categoría, además de distinguir y definir con precisión conceptual indicadores; agrupar dimensiones y proponer escalas de valores que intenten cumplir con los criterios de *exclusividad*, *exhaustividad* y *eje semántico común de organización* (Ynoub, 2015).
- 5- Se abren al debate plenario los diseños logrados en cada grupo. Se destina el tiempo necesario (varias reuniones) para la discusión y arribo a acuerdos intersubjetivos sustentados en la conceptualización teórica y en la evidencia empírica. Se pone de manifiesto el análisis de datos centrado en la dirección del *valor* (Samaja, 1994; Ynoub, 2014) dirigido a la construcción de dimensiones de análisis, desde información originalmente no categorizada. La emergencia de categorías más sistemáticas posibilita la posterior clasificación del material originariamente no estructurado.
- 6- Cada estudiante vuelve al análisis particular de cada una de las tres entrevistas que realizó. Se lo acompaña con tutorías individuales (encuentros virtuales entre el/la docente y el/la estudiante), para acompañar desde la revisión, reflexión y dudas que se plantean durante el proceso.
- 7- Finalizando con el proceso de análisis, proponemos que vayan elaborando “hipótesis interpretativas” respecto a cada entrevista y al grupo de entrevistas. Estas hipótesis, “...proviene de -y conducen a- los modelos, las tradiciones y los marcos conceptuales en los que se inscribe la investigación” (Ynoub, 2014, p. 1). En este sentido, entendemos que “el análisis de datos supone ir más allá de ellos transformándolos en *signos o material significativa*. Este más allá surge de las prácticas disciplinarias y las tradiciones teóricas que iluminan dichos datos” (p. 10). Estas hipótesis, se establecen como argumentos integradores de la empírica y la teoría y van creando conocimiento que permita caracterizar y describir *los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de educación física argentinas*.

Por último, queremos mencionar que, como parte del proceso de análisis cualitativo del discurso de los profesores de educación física registrado mediante las entrevistas, se



produce un proceso de reflexión y revisión de la propia historia y posición de los/as estudiantes respecto a los saberes de la cultura corporal. Esta revisión se promueve desde el posicionamiento teórico que invita a indagar acerca del objeto de estudio, que refiere a una educación física crítica y transformadora de las prácticas escolares (Vicente Pedraz, 2016; Rozengadrt y González, 2018). También se favorece desde el diseño metodológico y análisis cualitativo propuesto de las entrevistas, que requiere pensarse y repensar en la profesión desde una perspectiva emancipadora que permita cuestionar -sin imponer- lo establecido-naturalizado, para proponer una educación física escolar comprometida social y culturalmente (Vicente Pedraz, 2013).

## **REFLEXIÓN FINAL**

En la presente comunicación nos propusimos exponer aspectos relevantes de la modalidad didáctica a través de la cual se aproxima a los estudiantes a la práctica concreta de investigación. Más precisamente, describimos y analizamos la modalidad didáctica que intentamos promover en la asignatura Trabajo de Investigación de la Licenciatura en Actividad Física y Deportes.

Destacamos la importancia de generar una propuesta académica que implique la enseñanza y aprendizaje acerca del proceso de investigación, fomentando la participación en un proyecto de investigación. Esto requiere el cumplimiento de una serie de criterios y procedimientos que permitan tomar decisiones acordes al objeto de estudio y al conocimiento producido. Es por eso que consideramos valiosa la modalidad académica que compartimos, que posibilita habilitar espacios de aprendizajes genuinos -*contexto poderoso y aprendizaje situado* (Rinaudo, 2013)- en la formación de investigadores en el marco de un proyecto avalado institucionalmente. Creemos que lo analizado resulta significativo en el campo de la educación física tanto para la formación de profesionales que se interesen en generar conocimiento científico, como para la formación de profesionales que reflexionen sobre las clases de educación física escolar, posibilitando avances y cambios en las prácticas pedagógicas que encontramos naturalizadas en las escuelas.

Retomando las ideas de Vicente Pedraz (2016), "...un proceso de desdisciplinarización y desnormalización puede constituir un potente mecanismo de reformulación de los saberes y de las prácticas corporales que se crean y recrean en la escuela" (p.82), con el propósito de que los estudiantes, los profesionales -los sujetos que aprenden- sean los protagonistas y se comprometan al cambio educativo y social. Proponer la formación de profesores en



educación física desde una perspectiva crítica y reflexiva, implica también reconocer que existen dificultades y resistencias, tanto a nivel de la estructura académica como en los mismos docentes y estudiantes debido a la inercia de las concepciones y prácticas escolares. Es por eso que, coincidiendo con Rozengardt y González (2018), creemos necesario transitar un proceso de transformación de las prácticas corporales y de los saberes de la cultura corporal en Educación Física, a partir de repensar y proponer experiencias con sentido crítico y reflexivo en la formación docente, promoviendo la transferencia a nivel escolar de una cultura del movimiento resignificada.

Finalmente, resulta interesante poner de manifiesto que la propuesta académica presentada intentó generar situaciones que favorecieran la revisión y reflexión de los/as estudiantes durante el proceso de investigación. Ahora se nos plantea como desafío a futuro, proponer y pensar en la implementación de transformaciones en los modos de abordar la realidad a estudiar desde una metodología decolonial, que nos permita humanizar la ciencia, hacer ciencia de otro modo, visibilizando y reflexionando con los protagonistas de la educación física escolar.

### Referencias bibliográficas

- Austin, J.L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós
- Carlino, Paula (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *LECTURA Y VIDA*, 23 (1) 6-14.
- Gómez Smyth, L. (2016). La investigación de las prácticas pedagógicas en educación física: Perspectiva latinoamericana. En II Jornadas de Investigación en Educación Física, Actividad Física y Deporte (UFLO). UFLO.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine
- Ortiz Ocaña, A. y Arias López, M.I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*. 16(31), 147-166. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Otzen, T. & Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232, 2017.
- Piovani, J.I. (2007). Otras formas de análisis. En Marradi, A.; Archenti, N. & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emece.



- Rinaudo, M. C. (2013). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y Fronteras. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & A. González Fernández, Cuestiones en Psicología Educacional: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo. (págs. 163-206). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (Comps.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rozengardt, R. y González, F (2018). Aportes para una agenda de la Educación Física en Sudamérica. ALESDE, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 19-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jlasss.v9i2.61255>
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.
- Solé, I. y C. Coll (1998) Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. y A. Zabala *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vicente Pedraz, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*. Porto Alegre, v. 19, nº 01, p. 309-329. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/35661/24012>
- Vicente Pedraz, M. (2016) Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts. Educación física y deportes*, [en línea], v. 1, nº 123, pp. 76-85, [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.09)
- Ynoub, R. (2014). De la disección a la revitalización: El tratamiento y el análisis de datos. En *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Tomo II. CENGAGE Learning.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. CENGAGE Learning.