

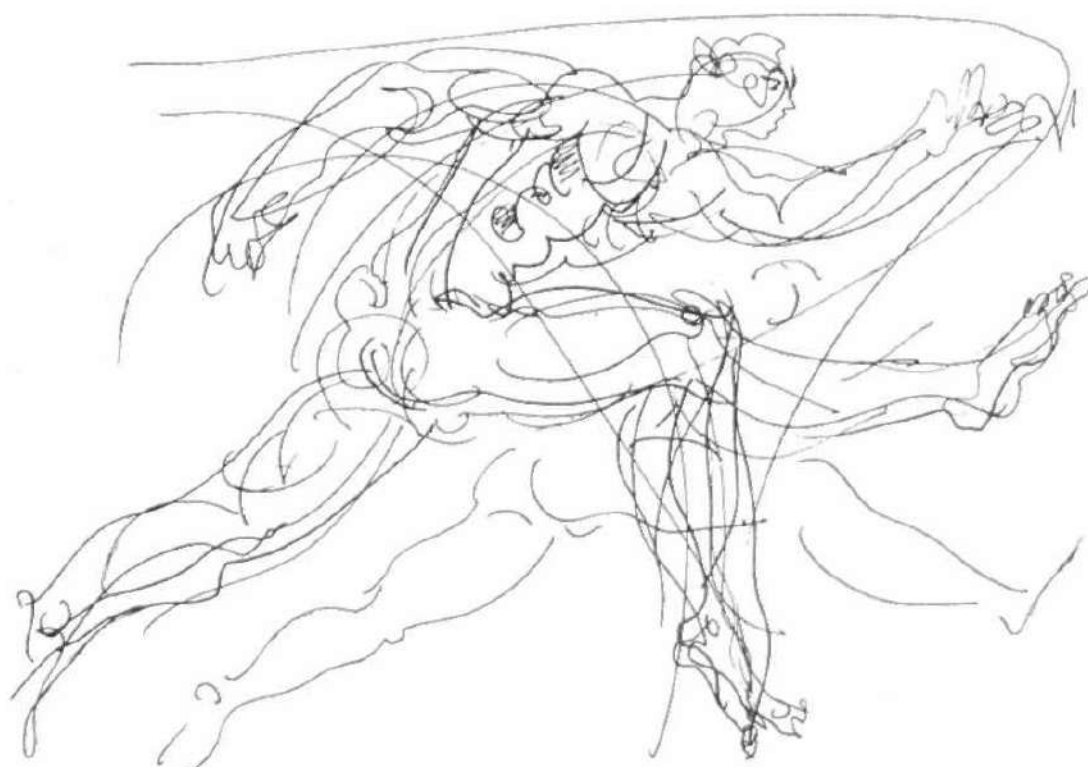
SOBRE EL PRINCIPIO EMPIRICO- ANALITICO EN LA PEDAGOGIA DEL DEPORTE*

Ralf Erdmann**

Traducción: Carmen Cabrera Rivas

* Ponencia presentada en el Seminario-Taller sobre Investigación en Ciencias del Deporte, Cali (Julio 24-28 de 1989).

** Profesor de la cátedra de Pedagogía del Deporte de la Escuela Superior de Deportes de Colonia de la República Federal de Alemania (Deutsche Sporthochschule, Köln).



Tomado de: Reflexión sobre las pinturas deportivas de Hans Erni/F.K. Mathys. En: Revista Olímpica. Lausana (Suiza). No. 271-272 (May.-Jun. 1990); p. 277.

A menudo se compara el trabajo empírico-analítico con el de contar arbejas. Para la preparación de una comida sabrosa es necesario escoger, limpiar y preparar cada uno de los ingredientes. Para que la composición sea un éxito, es necesario la cuidadosa concordancia de los ingredientes entre sí.

En una forma similar, veo yo en el trabajo empírico-analítico la necesidad de concentrarse a los elementos esenciales, los cuales -a largo plazo- más allá del estudio específico, hay que concordarlos para que puedan constituir un aporte al proceso de reconocimientos en la pedagogía del deporte.

El hecho de que me concentre en este artículo al método empírico-analítico en planteamientos de la pedagogía del deporte, no debe considerarse como un aislamiento, sino más bien como una delimitación consciente en el sentido del esquema de interdependencias contenido en la invitación a esta conferencia (comp. BREHM en este tomo). El término "interdependencia" señala ya, que los principios en discusión no intentan exclusión (Comp. Tamb. GROEBEN 1986), sino que más bien deben fecundarse entre sí. Dependiendo del planteamiento, habrá que acentuar más la una o la otra vía de acceso, como se verá más tarde. La discusión y el análisis de la terminología en este artículo se hará con base en un principio empírico-analítico.

12 Ralf Erdmann

De antemano quiero aclarar también, que no voy a presentar un compendio sobre el espectro empírico-analítico, sino que mi interés radica en destacar algunos de los problemas básicos de este método de trabajo y señalar las posibles consecuencias.

En interés de lograr discusiones productivas, trataré la enumeración de dejar bien en claro mi opinión personal.

Estos cuestionamientos deben servir de guía en este aporte; pero yo espero que no se aguarden de mí, respuestas categóricas. Recién la visión conjunta de los métodos y temas referidos prometen un perfil más nítido de cada uno de los aspectos. Permanece en dudas, si vale la pena aspirar a un método de investigación propio de la pedagogía del deporte.

Si se observa el desarrollo de las disciplinas semejantes en la psicología del deporte, se verá que en los últimos años esta voz de demanda se hace cada vez más débil. La pregunta por un método propio de investigación me parece en esa forma general casi sin respuesta. En un caso específico se le puede seguir con decisión, como recientemente lo ha demostrado el grupo alrededor de WILLIMCZIK, aunque hay que admitir que con otras metas.

Igualmente, los problemas y dificultades expuestos a continuación, no son necesariamente específicos del campo de la pedagogía del deporte; sin embargo no se ahondará más este aspecto.

Hasta aquí las observaciones previas. Ahora quiero comenzar a destacar algunos de los problemas básicos de esta corriente de investigación.

La investigación empírico-analítica en la pedagogía del deporte permanece siendo en su núcleo -independientemente de lo abstracto del planteamiento actual- una investigación orientada hacia la aplicación.

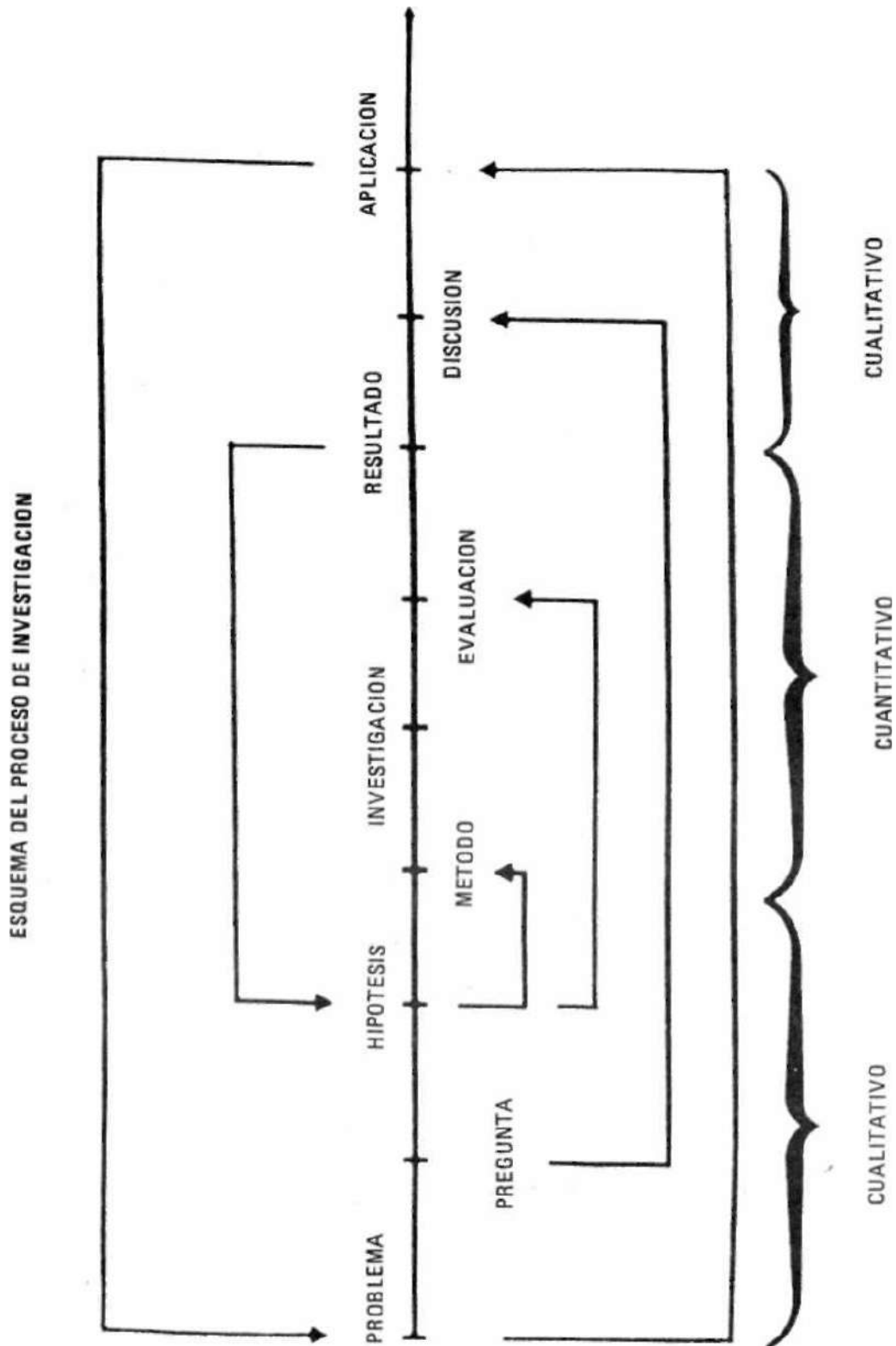
Las metas fundamentales, dirigentes, se orientan hacia el individuo, su fomento y hacia sus condiciones óptimas de aprendizaje -para evitar el término "condiciones de desarrollo", el cual conduce a malos entendidos-. Este interés por conocimientos -aún cuando en veces más y en veces

menos destacado- será la característica de la investigación en la pedagogía del deporte. Ya que "fomentar" tiene una perspectiva futurista, tendrá la intención de pronóstico de los estudios empíricos en nuestro campo, el acento especial. Esta característica de la investigación en la pedagogía del deporte, no se observa en forma comparable en otras disciplinas. La descripción y la obtención de resultados para el diagnóstico se pueden considerar como pasos necesarios y de ayuda en la vía de la elaboración de los problemas. A largo plazo, la meta es el pronóstico -y unida a él- la intervención.

En casos aislados, es posible que se investiguen temas sobre procesos de decisiones; sin embargo, quien sabe hasta que punto, se puedan catalogar estos trabajos como problemas originales de la pedagogía del deporte. Sus metas implícitas o (en lo posible) explícitas son modificar futuros procesos de decisiones; pero por lo general la mayoría de los trabajos en la pedagogía del deporte persiguen intenciones de pronóstico o de intervención.

Aquí cabe hacer una observación básica para el resto de este artículo: la meta primordial y propiamente el estímulo de los empeños científicos se dirigen, en mi opinión, hacia afirmaciones nomotéticas -o más exacto: cuasi-nomotéticas-. Se trata de desarrollar o de identificar explicaciones o regularidades, las cuales a pesar de sus deficiencias, deben proveer con ayudas e ideas para acciones planificadas y responsables. La elaboración empírico-analítica de planteamientos en la pedagogía del deporte se orienta primordialmente hacia contextos explicativos sobre el transcurso de desarrollos personales.

Siguiendo esta argumentación, quiere decir que, en especial con las investigaciones en la pedagogía deportiva, se encuentran inseparablemente ligadas, las decisiones sobre el sentido y sobre el valor. Para el trabajo empírico, sin embargo, hay que pensar en una secuencia, en un proceso, en el cual este tipo de decisiones se antepongan a la concreta elaboración. Esta secuencia se puede representar esquemáticamente de la forma siguiente (ERDMANN 1988):



Más tarde me referiré una vez más a este esquema. Por el momento se marcará lo siguiente: con el planteamiento de un problema para un proyecto de investigación y con la formulación de la pregunta confluyen valoraciones, sin las cuales la investigación aplicada no es imaginable. La recolección de datos y la evaluación matemática se pueden entender como relativamente neutrales en cuanto a su valor. Por su acoplamiento necesario a las decisiones previas -sin las cuales este paso no tendría sentido- se establece entonces sólo una diferenciación gradual. La encuesta y el cálculo de los datos permanecen sólo relativamente neutrales. Los pasos de la evaluación estadística exigen decisiones específicas. Aún en el caso más simple, donde solo interesa la descripción, conserva esta afirmación igual validez. El determinar el porcentaje requiere por ejemplo, que las frecuencias se pongan en relación con otras dimensiones; con la cual ya está implícita una decisión fuera del área del puro cálculo de datos. Este acento sobre la influencia que ejercen las valoraciones en el proceso de investigación en la pedagogía del deporte, señalan una secuencia que no se satisface con la pura recolección de datos en trabajos empíricos. Los cálculos de dimensiones características -a menudo difícil de entender para los externos- con la ayuda de modelos matemáticos complicados, es hasta cierto punto un elemento constitutivo de la investigación empírico-analítica, pero el trabajo fructífero está caracterizado por pasos, que ninguna computadora del mundo le podrá ahorrar al investigador.

En este lugar hay que mencionar las tres áreas de problemas que manejan el resto de este artículo. Estos problemas básicos aparecen en el momento en que se identifica un planteamiento pedagógico deportivo. Ellos exigen en cada proceso de investigación empírica, meditaciones y decisiones muy esmeradas, las cuales tienen que depender del concepto teórico.

Estos problemas básicos son:

1. Problemas de reducción
2. Problemas de indicadores
3. Problemas en la selección de las pruebas y de los candidatos

Toda investigación empírica está influenciada por estas dificultades limitantes.

Un estudio sólo puede concentrar su atención y su trabajo a una pequeña parte del área, a un segmento, cualquiera que sea la magnitud de los esfuerzos. La clase de educación física con sus múltiples facetas, se mantiene, como un todo, inaccesible para la elaboración científica. Esto es igualmente valioso para cada observación cotidiana. Una diferencia esencial entre la observación científica y la cotidiana radica en el fundamento y en lo razonable de la selección del segmento para su elaboración científica. El conocimiento sobre la necesidad de reducción, puede que disminuya las aspiraciones depositadas en los resultados de trabajos científicos y/o puede que aminore la arrogancia de los enunciados con "fundamento científico", y con ello, contribuya al análisis objetivo sobre las posibilidades y las limitaciones de las informaciones disponibles.

Con el problema de indicadores se tocan dificultades, a las cuales están supeditados muy especialmente los trabajos en las ciencias sociales. Ya en la pregunta sobre avances en el aprendizaje, por ejemplo en salto largo, es dudoso decidir, si se debe tomar como criterio solamente la distancia o una característica técnica específica, etc.

Aquí sobre todo, se trata del problema de cuáles informaciones se toman como criterio para responder a un planteamiento? Está a la mano, el que allí confluyan todas las discusiones sobre teorías de test y de medida.

Este problema se agudiza más entre nosotros, por el hecho de que con frecuencia se colocan las construcciones teóricas como objetos de la investigación. Bienestar, emancipación, autoresponsabilidad, motivación o como quiera que se nombren las metas de los proyectos empíricos, circunscriben -más, o en su mayoría, menos claro- dimensiones mentales que se escapan de la observación directa.

El tercer problema -en estrecha relación con los anteriores- está caracterizado especialmente por dificultades que en la terminología especial se denomina validez interna y externa. Si la meta del trabajo son regularidades y sistemas, entonces cabe la pregunta, si las dimensiones investigadas o las pruebas escogidas permitan sacar conclusiones relevantes y generalizables. Ese problema no se puede solucionar con solo el

aumento unsistemático de la encuesta. Con respecto al número de las variables investigadas se tienen muchas limitaciones en cuanto al marco de tiempo, a la concentración y a la disposición de cooperación de los candidatos; pero tampoco el número de candidatos se puede aumentar al albedrío para de esta manera aminorar los errores de medida. Al lado del aumento sobreproporcional de los esfuerzos -en relación a los resultados- y de la exclusión de variables por presiones económicas, crece el peligro de obtener resultados de poca relevancia. En este contexto basta con recordar el problema con resultados significantes en pruebas escogidas grandes, cuya parte de variantes esclarecidas es casi imperceptible. Hasta aquí, sólo para caracterizar a los problemas esenciales básicos.

Aunque los problemas mencionados son viejos, ellos se presentan de nuevo en cada programa de investigación Y para el investigador empírico es recomendable reflexionar cuidadosamente sobre ellos durante la fase preparatoria del trabajo.

La investigación empírico-analítica es a menudo, en razón de estos problemas, objeto de críticas destructivas y catalogada como inadecuada para estos cuestionamientos. Objeciones como "Pedagogía trata al ser humano en su totalidad y no solo en sus partes cuantificables" y otras parecidas, son críticas que se hacen con frecuencia: con lo cual nos encontraríamos de nuevo en el punto de las arvejas y del minestrone.

Si se acepta, que las afirmaciones (cuasi) nomotéticas son una meta esencial del trabajo empírico, entonces las controversias, con frecuencia intensas, entre la investigación de la acción vs. la empírico-analítica perderían su agudeza.

Las áreas de problemas descritas arriba puede que hayan contribuido a las discusiones, en ocasiones efectuadas como una "guerra de credos". Por suerte, en el último tiempo ha entrado, en mi opinión, objetivismo en la discusión. Los principios no se siguen colocando más como alternativas estrictas, y con ello se colocan justificadamente, el interés del investigador y las diferentes intenciones que determinan el método, en el primer plano.

Regresando al problema básico: se debería acentuar el significado de estas tres áreas. Sin una decisión clara sobre uno de estos tres puntos me parece imposible una investigación empírica seria. Estas áreas reciben su importancia destacada, por la ya mencionada intención pedagógica en nuestra especialidad y sobre todo a través de la -por lo menos implícita- valencia de pronóstico exigida (¡todos conocen la pregunta por la llamada relevancia práctica!).

Es obvio, de que a largo plazo, no basta con la descripción de un área solamente, ni con su caracterización a través del promedio de los rasgos marcados de una variable. Esto sólo se podría considerar como una etapa previa de un estudio piloto dirigido hacia un nuevo campo. A él se le podrá anexar el planteamiento pedagógico específico con investigaciones definidas.

Para evitar casualidades o arbitrariedades, sólo se reconoce una ayuda de selección en las áreas de problemas: la teoría -o con una expresión más modesta- el concepto teórico en el cual se basa el trabajo. El concepto teórico se puede entender como un instrumento cognitivo que, entre otras cosas, sirve para generar hipótesis empíricamente comprobables. El ofrece la base argumentativa para la selección necesaria.

Por eso se puede ser osado al formular la teoría. Todo intento por un concepto teórico bien fundamentado para un trabajo empírico parece más provechoso que el vacilar miedoso y de poca ayuda, con la divisa: "Vamos a ver primero lo que nos traen los datos..."

Viéndolo bien, existen en todo proyecto suposiciones sobre los resultados o sobre el producto de la encuesta, porque si no, no se intentaría. Pero falta con frecuencia la disposición para reflexionar y tomar conciencia sobre estas suposiciones. También existe, entre otras cosas, un temor generalizado por estar consciente de la falta de un fundamento sólido. Hay que exigir como una ayuda de orientación para concepciones teóricas de investigación en la pedagogía del deporte, el que por lo menos en parte, se nombren y se cataloguen las influencias internas (con fundamento en el individuo) y las externas (determinadas por el medio ambiente). Eso quiere decir, de acuerdo a GEULEN (1987), que debe ser

reconocible cuáles sucesos externos y cuáles condiciones internas conducen a cuáles resultados.

Con esta exigencia se parte tácitamente de dos bases: la. La pedagogía del deporte se refiere siempre al fomento de personas y 2a. El desarrollo personal transcurre en un juego de intercambio entre influencias o variables internas y externas. El alcance de esta demanda es, por lo visto, reconocido e incluso se admite voluntariamente, que sólo es posible satisfacerla con grandes dificultades. Seguramente, también en mis trabajos se podrán comprobar fácilmente infracciones contra ella. Sin embargo, ese tipo de esfuerzo por efectuar un trabajo teórico prolijo antes de coleccionar y elaborar los datos, serán más adecuados para la pretensión científica; así como también facilitarán enormemente su elaboración posterior. Además viéndolo bien, el formular conceptos previos, permite sacar de los datos conclusiones que vayan más allá de la pura especificación o de la mera descripción de los candidatos.

Ahora bien, seguramente resultará difícil acompañar siempre planteamientos de interés con una teoría elaborada. Por eso se aboga aquí, por el esfuerzo esmerado y osado y por concepciones apoyadas con argumentos. Las concepciones deben ir más allá de la pura descripción de situaciones o de características: así como también deben señalar con carácter de demanda, relaciones de efecto y de dependencia a un nivel de abstracción, siempre que se quiera hablar de investigación en la pedagogía del deporte -en la imagen inicial- si se quieren mezclar los elementos en un minestrone bien sazonado.

Si se es sincero, se exige como mínimo que las reflexiones apuntadas se formulen con precisión en la cabeza; quiere decir, como lo dijeron MEINBERG (1987) con KAMLAH, exponer abiertamente en la fase preempírica lo que condujo a la decisión por un tema determinado y lo que dirigió el interés. Es difícil imaginarse un trabajo, en el cual, ya con la identificación inicial del problema, no se tengan en mente tentativas de solución. En el caso de que el área sea relativamente nueva, entonces serán la pautas teoretizantes osadas, posiblemente más sinceras y provechosas para el análisis argumentativo de los problemas y de las decisiones necesarias. De otra forma, se abren las puertas a las casualidades, las cuales conducen a que los pasos de la evaluación prospectiva

y los resultados sean poco fructíferos. Regresando a la imagen inicial: en lugar de recoger arbitrariamente la verdura en el huerto y meterlas en la olla al mismo tiempo, se debería sopesar y ablandar la verdura de acuerdo a sus características individuales. Con ese procedimiento se puede -en caso de visita inesperada- preparar ese menú y servir la comida con la conciencia tranquila. Espero que la ilustración ayude a la mejor comprensión, aún cuando mis errores en el arte culinario queden a la luz.

Ojalá que no surja ahora el reproche, de haber errado el tema, porque hasta ahora se hayan destacado tanto los esfuerzos teóricos. Para esta parte del trabajo es seguramente más apropiada la forma de acceso discutida por MEINBERG (Comp. en este tomo). En relación al esquema del proceso de investigación empírica (ver Fig. 1), la argumentación hasta ahora, se concentró al lado izquierdo del esquema.

Como ya se ha dicho, parece útil para la investigación empírico-analítica tener en el momento oportuno una concepción teórica, que -en el sentido del planteamiento determinado- deje reconocer relaciones entre variables personales y variables ambientales. Ahora confrontamos la tentación, de considerar en lo posible muchos aspectos, con la creencia de que en esa forma, se pueda con la teoría acercarse más a la diversidad de la realidad.

Aquí hay que acordarse de las áreas de problemas, especialmente del problema de reducción. Mientras más complejo esté concebido el concepto teórico, más difícil será mantenerlo bajo control. Las deducciones, la selección fundamentada y comprensible de las variables, así como las operaciones y cálculos estadísticos se vuelven desproporcionadamente costosos o se bloquean totalmente. En otras palabras: tomando en cuenta la necesidad de reducción parece razonable -en lugar de un estudio con un principio muy complejo y con muchas variables- extraer partes fundamentadas y controlables de la teoría, y elaborarlas por medio de un material específico. Si el estudio concebido en esa forma expide informaciones de apoyo, se puede extender el concepto y someterlo nuevamente a comprobación. Así que la mencionada secuencia de trabajos empíricos tiene vigencia en doble sentido: lo. Desde el comienzo hasta el final, se alinean los pasos en una secuencia lógica, uno detrás del otro y 2o. Un estudio está combinado con el anterior, o conduce a otro nuevo. Un curso

así como éste no representa un conocimiento nuevo, pero aparentemente, en el campo de la pedagogía del deporte se ha extendido el empeño y la esperanza de que con "un gran zarpazo" se puedan obtener los conocimientos científicos "asegurados" y/o querer reproducir la realidad en la forma más compleja posible. Es muy dudoso, que estos planes puedan representar una vía productiva para trabajos empírico-analíticos; por lo menos, amenazan con ser frustrantes. Con esa esperanza oscila una aspiración, a la cual es muy fácil de defraudar. Además, puede que justamente en la pedagogía del deporte, la continuidad de los conceptos teóricos impartan un aporte esencial para el desarrollo de conocimientos. Cortes, segmentos pueden contribuir sucesivamente al cuadro del proceso de la enseñanza. Con ello está a la mano, la exigencia de explotar al máximo las posibilidades de explicación de los principios teóricos y no ofrendarlos a cualquier corriente modernista o a conceptos teóricos de actualidad. El aferramiento al principio y la flexibilidad en el diseño empírico, prometen más éxito en el proceso de adquisición de conocimientos, que el procedimiento contrario. Las concepciones teóricas deben ser lo más comedidas posible en cuanto a sus suposiciones, y de construcción sencilla para que puedan prestar ayuda en las decisiones concernientes a las tres áreas de problemas, y/o para permanecer accesibles a un examen empírico-analítico. Ellas pueden ser, como se indicó arriba, construidas sucesivamente y ser examinadas, en cuanto a sus posibilidades de aplicación práctica (Comp. ERDMANN 1988).

Con los pensamientos expuestos está muy conectada la suposición de una relación recíproca. La conducta humana está determinada, por la interacción entre las características personales y las ambientales. Además existe otra suposición (no exenta de refutaciones), y es, que las características -por lo menos durante un tiempo- poseen cierta estabilidad. La investigación empírica no sería muy fructífera, si no se partiera de una cierta constancia intraindividual (Comp. entre otros BACHLEITNER 1984). Las experiencias corroboran esa suposición de estabilidad, de manera que por lo pronto, se le puede considerar, sin peligro alguno, como base. La elaboración sucesiva de cuestionamientos, en la forma de estudios afines entrelazados entre si, permite tasar las reciprocidades y las áreas de vigencia. No cabe dentro de este marco, ahondar en forma diferenciada en los diversos accesos metodológicos y estadísticos; sólo queda espacio para consideraciones globales. En la misma forma como se

exige sencillez en la teoría, vale también, hacer esta exigencia en la mayoría de los casos, para los instrumentos de encuesta y para el cálculo estadístico. Sin embargo, no se debe confundir sencillez con simpleza o con la pobreza de ideas; por el contrario, originalidad y creatividad poseen un valor mucho mayor de lo que parece en la investigación empírica de buena calidad. A veces es sorprendente, como métodos sencillos concuerdan con la teoría y posteriormente conducen a resultados plausibles importantes.

Con ello no se quiere avocar en contra de procedimientos multivariantes o en contra de construcciones teóricas de amplio alcance. Por cierto, estos conceptos e instrumentos de análisis exigen con frecuencia, condiciones que son muy raras de encontrar o casi improbables. Además se dificulta más una interpretación cualitativa de los resultados, manteniendo la orientación estricta en las ideas iniciales. Por eso es necesaria la advertencia contra la tentación de paquetes estadísticos grandes; ellos sólo aportan provecho si se utilizan sobre la base de una reflexión esmerada. (El acento de esta argumentación está dirigido directamente a la investigación empírico-analítica).

Consecuencias parecidas expone también HAGER (1984), en su discusión, sobre la problemática de la transferencia de conceptos teóricos en hipótesis estadísticas, y con sus exámenes correspondientes, por medio de la hipótesis de contenido y de las empíricas.

Hay que darle preferencia a los test estadísticos con metas precisas, en lugar de los procedimientos de mucho abarque. Por cierto que él aquí los relaciona con condiciones, las cuales son muy difíciles de cumplir en la práctica de la investigación. Para evitar exclusiones, se señala también un artículo reciente de RUMMELE (1987), publicado en la revista "Sportunterricht" sobre la psicología del desarrollo en el deporte. Aun cuando aquí no se le pueda tratar detalladamente, me parece mencionable, porque él llama la atención hacia cohortes-secuencia-análisis, en relación a las premisas teóricas y a las reflexiones sobre la evaluación (vea tamb. GEULEN 1987).

En general se debe retener, que con frecuencia, menos ofrece más; porque presta más utilidad y claridad para el trabajo posterior. Regre-

sando a la imagen inicial: ¡El recorrer toda la paleta de aliños no garantiza que la sopa quede sabrosa!. La mezcla selectiva de condimentos compaginantes trae como resultado una comida buena y apetitosa.

Cada experimento, los estudios pequeños relacionados uno con el otro, forman un cuadro, del cual nunca se podrá tener la certeza de haberlo terminado; pero el es útil para el desarrollo de la teoría, y puede aportar ideas y propuestas para la aplicación práctica. La constatación de resultados estadísticos significantes es una parte necesaria del trabajo, pero el sobrepasar límites de significancia, permanece siendo solo una parte. Más importantes que fracciones de variables -a menudo poco esclarecidas- en una sola investigación, son los controles de eficacia a través de varios estudios engranados entre si y con suposiciones modestas.

Aquí se coloca en el primer plano, la consistencia de los resultados, en relación con resultados de trabajos con iguales puntos de partida (ERDMANN 1988.). Para un procedimiento de este tipo convienen estudios con pequeñas pruebas escogidas. Procedimientos matemáticos complejos, son en ellos -frecuentemente- imposibles; pero las operaciones estadísticas sencillas, cuyas condiciones específicas se atienden con esmero, no significan una desventaja. Los modelos matemáticos y los pasos de evaluación estadística son las herramientas, el martillo con el cual se va a golpear el clavo en un lugar apropiado de la pared, para que el edificio se mantenga.

Antes de hacer el reporte sobre un estudio pequeño, como ilustración de algunos de los aspectos tratados, incluyo una lista de enunciados, como un resumen de las convicciones defendidas aquí.

1. El área de objeto y el planteamiento determinan la intervención científica.

2. a) Decisiones de valor y de sentido se encuentran en una relación inseparable con la investigación en la pedagogía del deporte.

b) La investigación en la pedagogía del deporte está principalmente dirigida hacia construcciones teóricas.

c) La investigación en la pedagogía del deporte está orientada hacia la aplicación, independientemente de las vías de acceso y de sus abstracciones.

d) El motivo central de los estudios empíricos en la pedagogía del deporte, es el pronóstico y con él muy unida, la intervención.

3. a) Los conceptos teóricos en la pedagogía del deporte deben contener indicios sobre, cuáles sucesos externos, bajo cuáles condiciones internas, conducen a cuáles resultados.

b) Los conceptos teóricos, como pautas para la investigación empírico-analítica, deben concebirse lo más moderado posible.

4. Los problemas fundamentales de la investigación empírico-analítica son:

El problema de reducción

El problema de
indicadores

El problema de las pruebas escogidas y de los candidatos

5. Las decisiones necesarias para una investigación seria, sólo se pueden efectuar bajo la base teórica.

6. Las metas de los trabajos empírico-analíticos están dirigidas hacia afirmaciones (cuasi) nomotéticas.

7. Se parte -por lo menos temporalmente- de una constancia intraindividual.

8. a) Los pasos de evaluación estadística requieren decisiones teóricas previas.

b) Las evaluaciones estadísticas se deben aplicar de acuerdo a las premisas teóricas y lo más modestamente posible.

c) La consistencia de varios estudios entrelazados, tiene casi siempre más peso, que una clarificación elevada de variables en un

En el reporte del estudio no se eleva la pretensión de originalidad. La intención perseguida es mostrar un arco -a pesar de todas las restricciones necesarias en el experimento de área- partiendo desde una concepción teórica, la cual ha sido objeto de un refinamiento empírico sucesivo y de controles de eficiencia, pasando por un estudio hasta llegar a propuestas para la práctica.

El ejemplo ha sido extraído de mis propios trabajos sobre la teoría de la motivación (ERDMANN 1987).

En los últimos años se han recopilado informaciones sobre el complejo motivo a través de numerosos estudios de los más variados autores (Comp. entre otros en el área del deporte a HECKER 1971; KLEINE 1980; HOLTER 1983; ERDMANN 1983; WESSLING-LUNNEMANN 1985).

Hay que prestar atención a ese fondo para seguir la exposición a continuación y además hay que verlo como un argumento por la existencia de una secuencia, en el sentido mencionado anteriormente.

A partir de la concepción teórica del motivo, se puede deducir bajo condiciones determinadas, una mayor disposición para soportar el aplazo de satisfacciones. En ella se identifica una categoría pedagógica esencial. Valorando, significa en nuestra opinión, que la educación física se debe impartir en una forma determinada, o sea orientada hacia el rendimiento. Ahora bien, procesos de aprendizaje, el entrenamiento deportivo, así como también los patrones de interacción social entre las personas implicadas, tienen como condición básica una enorme prórroga de satisfacciones.

El resultado del esfuerzo personal se encuentra en el futuro, el cual solo se puede vislumbrar en parte. En todo caso, se exige, que se realice un esfuerzo durante un espacio de tiempo, sin que la meta se vea alcanzada; que se invierta personalmente, antes de que se pueda contar con la recompensa. El entrenamiento deportivo parece reflejar en forma paradigmática, esa prórroga de satisfacción. Al mismo tiempo, se toma en cuenta la categoría genuina de la pedagogía y la didáctica del deporte, bien sea, el ejercitar.

Trabajos tomados de diferentes contextos teóricos, así como también experiencias cotidianas demuestran, que las personas se diferencian en cuanto a la disposición para soportar el aplazo de satisfacciones. Trabajos sobre la teoría de la motivación en el campo de la psicología del desarrollo, indican que esa disposición se encuentra, sobre todo, en personas motivadas para el rendimiento, con la tendencia de confianza en el éxito, y con un concepto positivo de sí mismo.

Esto incluye la suposición, de que las recompensas depositadas en el futuro son más inseguras, que las que se adquieren inmediatamente. El tener que aceptar la inseguridad, constituye el punto central.

De acuerdo a trabajos correspondientes sobre la confianza en el éxito se puede concluir, que tanto la autotasación realística como el concepto positivo de si mismo, permiten pensar, que esas personas (motivadas hacia el rendimiento) pueden soportar mejor la prórroga de tiempo y mayores inseguridades. Esta era la tesis que había que examinar.

Siempre que se pueda afianzar, se perfiló así, de trabajos fundamentados en la teoría de la motivación, un principio teórico, cuya eficiencia para el fomento de la disposición a soportar el aplazo de satisfacción -necesaria en diferentes situaciones de la vida- ha sido demostrada, tanto en la teoría como en la práctica.

En otro contexto ya se habían desarrollado instrumentos de medida para los motivos y un cuestionario para el concepto de sí mismo. Cabe notar aquí, que los instrumentos no tienen características específicas para el deporte. Para operar en lo posible con conductas reales, es decir: no ofrecer dimensiones ficticias para la elección, se tuvo que decidir por una alternativa, en conexión con las consecuencias.

Hasta ahora los estudios sobre el aplazo de la satisfacción, partían en su mayoría, del concepto de control, y utilizaban -dicho a la ligera- la alternativa siguiente: una pequeña recompensa inmediata, en la forma de unos pocos dulces, o una bolsa grande de dulces cuatro semanas después. En la literatura concerniente a este tema -principalmente proveniente del grupo de trabajo alrededor de ROYCE (1979) - se señaló la importancia, que tiene la forma de

tiempo intermedio, no habían consecuencias que tuvieran relación con la decisión. Aunque bien es cierto, que las consideraciones mencionadas arriba, indicaban que con la elección de una alternativa había que relacionar también los efectos.

La construcción del proyecto previo una encuesta en una clase mixta de un liceo; allí fue necesario adaptarse a las condiciones especiales de la escuela. En un ensayo exploratorio en clases paralelas, determinamos, entre las disciplinas deportivas que ofrece el currículo escolar, aquella que gozara de grandes preferencias, y de pocos rechazos entre los alumnos. El baloncesto fue la disciplina que llenó más estas condiciones. El ensayo concreto fue realizado por Peter LASCZYK (1985), dentro del marco de su tesis de grado, y se efectuó en la forma siguiente:

Dos clases paralelas del 9o. año fueron primero encuestadas, sobre el autoconcepto y la red de motivos. Luego después de llenar los cuestionarios, se les colocó ante la alternativa de: a) jugar el baloncesto por el resto de la hora de clase, y luego en las próximas sesiones, continuar con el programa regular (en este caso balonmano o tenis de mesa) o b) durante las próximas cuatro sesiones de clase, realizar un entrenamiento concentrado sobre el programa oficial, para así poder más tarde, jugar el baloncesto durante tres sesiones consecutivas. El entrenamiento fue concebido en forma de circuito y con pocas partes de juego, para que este factor no influyera en la decisión.

El número total de candidatos fue 67 liceístas. Como la escuela anteriormente era un liceo femenino, se contó con una repartición de sexos desigual, 47 femeninos y 20 masculinos. Pero como nuestra discusión, trata sobre los planes de exploración y su contexto, no vale la pena valorar tanto estos detalles. Para nosotros, ya con la elección finalizaba el estudio; sin embargo, por supuesto, nosotros ejecutamos el programa tal como se lo habíamos anunciado al alumnado.

Con la discriminación analítica fue posible, clasificar en forma muy significativa y correctamente a más del 79% de los alumnos y alumnas en los grupos, con base en los criterios obtenidos (los datos sobre los motivos y el concepto de sí mismo). Por medio de pasos evaluativos convergentes y divergentes, se trató de tomar en cuenta, la cierta inseguridad de la

hipótesis modelo del procedimiento estadístico. Hay que remarcar de nuevo, que ese estudio es un producto de numerosos trabajos separados. Como ya se anotó, es necesario seguir cimentando los resultados. Ahora bien, este procedimiento promete consecuencias importantes y derivaciones para la práctica.

A este estudio, dentro del medio práctico (uno de los numerosos trabajos relacionados con la práctica), le faltó el esmerado y tedioso trabajo teórico, así como también numerosas exploraciones, con el fin de examinar las suposiciones teóricas, y así poder obtener pautas inmediatas.

Para evitar malos entendidos se acentúa, que las consecuencias prácticas se refieren más bien a consecuencias didácticas para las clases. En caso de que se acepten los postulados introductorios, la clase de educación física debe estructurarse de tal forma, que se pueda fomentar la disposición de motivos y el desarrollo del concepto de sí mismo. En este sentido ya se poseen propuestas obtenidas en otros estudios.

Si se contempla el procedimiento en total, quiere decir que nos hemos acercado un poco, a través del largo camino de trabajos empírico-analíticos a una sopita saboreable.

Bibliografía

Bachleitner, R.: Sport. Persönlichkeit, Methodenprobleme. Sportwissenschaft 14 (1984), 121-140.

Erdmann, R. (Hrsg.): Motive und Einstellungen im Sport. Schorndorf: Hofmann 1983.

-Die Bedeutung von Studien mit Kleinen Stichproben für die Theoriebildung im sportwissenschaftlichen Bereich. Sportwissenschaft 17 (1988), 270-283.

-Relativierte Macht. Das Machtmotiv und seine sportpädagogische Bedeutung. Sankt Augustin: Richarz 1987.

Geulen, D.: Zur Integration von entwicklungspsychologischer Theorie und empirischer Sozialforschung. *Sozialisationsforschung & Erziehungssoziologie* 7 (1987), 2-25.

Groebe, N.: *Handeln, Tun, Verhalten*. Tübingen: Francke 1986.

Hager, W.: Aspekte eines deduktiven Forschungsansatzes in der empirischen Pädagogik: Fragen der Hypothesenvalidität der Untersuchungsplanung und der Hypothesenbeurteilung. *Zeitschrift f. Empirische Pädagogik & Pädagogische Psychologie* 8 (1984), 55-75.

Hecker, G.: *Leistungsentwicklung im Sportunterricht*. Weinheim-Berlin-Basel: Beltz 1971.

Holter, G.: Die Sonderpädagogische Anwendung eines psychologischen Konstrukts - dargestellt am Beispiel des Leistungsmotivs und des Sportunterrichts mit Problemschulern. In: Erdmann, R. (Hrsg.): *Motive und Einstellungen im Sport*. Schorndorf: Hofmann 1989.

Lasczyk, P.: *Zeitperspektive, Motivausrichtung und Selbstkonzept. Eine Studie zum Befriedigungsaufschub im Sportunterricht*. Dipl. Arbeit Dshs: Köln 1985.

Meinberg, E.: Warum Theorien sportlichen Handelns Anthropologie benötigen! *Sportwissenschaft* 17 (1987), 20-36.

Rotter, J.B. /Chance, J.E. /Phares, E. J. (Hrsg.): *Applications of a social learning theory of personality*. New York-Chicago-San Francisco: Holt, Rinehart & Winston 1972.

Rummele, E.: *Entwicklungspsychologie im Sport*. *Sportunterricht* 36 (1987), 125-131.