

La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa

Itziar Rekalde, M. Teresa Vizcarra y Ana M. Makazaga
Universidad del País Vasco

El objetivo de este estudio consiste en desvelar las sensaciones, sentimientos y pensamientos que la aventura de implicarse en una investigación-acción participativa genera sobre los distintos grupos de personas implicadas en una experiencia de Deporte Escolar (DE) (docentes, escolares, coordinadores de DE, familias, monitores, equipos directivos,...). Al comienzo del trabajo se expone el marco teórico en el que se sustenta la investigación, que imbrica la perspectiva metodológica cualitativa y la orientación de pensamiento socio-crítica aplicada en el contexto del DE. A continuación, se describe el diseño de este estudio, que se desarrolló desde el curso escolar 2002/03 hasta el 2006/07, presentando a los participantes, los contextos de acción-formativa construidos, las técnicas de generación de datos utilizadas y, el procedimiento de análisis e interpretación de datos. Después, se pone especial interés en las voces de los participantes para ponerlas en discusión con lo que investigadores del campo han puesto de manifiesto con anterioridad sobre el poder formativo que ejerce la investigación-acción y, finalmente, se recogen las conclusiones principales obtenidas de este estudio.

Palabras clave: Investigación-acción, deporte escolar, familia.

The adventure of research. An experience of participatory action research. The objective of this study consists of revealing the sensations, feelings and thoughts that the adventure of being involved in a participative research-action generates on the different groups of persons involved in an experience of School Sport (teachers, students, coordinators of school sport, families, monitors, management teams...). At the beginning of the study discusses the theoretical framework in which there is sustained this research, which joins the qualitative methodological perspective and the orientation of thought socio-critical applied in the context of School Sports. In then describes the design of this study which have developed from the school year 2002/03 to 2006/07, introducing the participants, the formative contexts of action-constructed, the techniques used to generate information and, procedure for information analysis and interpretation. Then, put particular emphasis on the voices of the participants to put into discussion with field researchers have shown previously on the formative power of the action research and, finally, shown the main conclusions obtained from this study.

Keywords: Action research, school sports, family.

El término de Investigación-Acción (I-A) fue propuesto por Kurt Lewin (1946), y con él quiso enlazar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de ac-

ción social que respondieran a problemas del momento. En la actualidad la I-A pretende tratar de forma simultánea avances teóricos en torno a conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica. La clave en este tipo de investigación es el descubrimiento: acompañar a alguien a que sea consciente de algo, a que el sujeto se dé cuenta de su situación y co-

mience una búsqueda para responder a los interrogantes que él/ella vaya generando en su proceso de entenderse a sí mismo, a su entorno y a los demás (Freire, 1994). De hecho en el inicio de este proyecto nadie tenía muy claro dónde estaba el problema, qué se necesita saber,... sólo se compartía la ilusión por mejorar los contextos educativos en los que se intervenían y hacerlo, además, de manera que se enriquecieran los unos a los otros a la par que cada sí miraba hacia dentro. La concienciación ha sido uno de los ejes al construir la maquinaria de la I-A que ha soportado el diseño, desarrollo y evaluación de esta aventura, y ha dado como resultado tanto la producción de conocimientos como experiencias concretas de acción.

Las características más importantes que Bisquerra y Sabariego (2004) resumen en torno a la I-A, se traducen en nuestro estudio en que los participantes han querido y se les ha propiciado situaciones en las que reflexionar en torno a su *estado* respecto a la escuela, la familia, la sociedad y el vínculo y comunicación entre ellos mismos y el resto de integrantes de estos colectivos. Evitando argumentos en los que se baraja la inocencia y la culpabilidad, y buscando, en cambio, los porqués de las situaciones. No se han pretendido buscar verdades absolutas, porque éstas son tan falsas como la propia mentira, sino las interpretaciones intersubjetivas aportadas por los participantes. El llegar a que se escucharan desde el respeto a la subjetividad del otro, porque *prima la curiosidad y el interés por lo que el otro, otra cuenta para comprender el mundo y comprendernos*, y desde ahí ofrecer el apoyo que, como compañero y compañera pensante de esta aventura, necesita para ser consciente de sus dudas, miedos y suposiciones (Bolívar, 1995). Esta postura ha abogado por la comprensión de los procesos, por impulsar la acción hacia el cambio de los propios contextos con un interés transformador (Habermas, 1994). Este espíritu se ha recogido dentro de la modalidad de I-A participativa, donde el concepto de investigación adquiere sentido tanto como el de formación, al entenderlos como una única acción

orientada a la dotación de comprensión sobre el proceso, y de interiorización y consecución de procedimientos que generan niveles de autonomía, responsabilidad y protagonismo real en la formación y en la investigación (Alcocer, 1998). En esta aventura no se han puesto límites ni identificadores a cada uno de estos conceptos; los dos se han ido entremezclando, al igual que los aromas se fusionan. Ha sido, por tanto, una formación adquirida de manera intencional y metódica, como la propia investigación, y en la que ha primado la creencia en el diálogo como medio para llegar a la transformación socio-educativa. Se ha entendido el diálogo como aquella acción que se produce entre los participantes al construir conjuntamente conocimiento. Es decir, construcción conjunta entre los aventureros con capacidad para reflexionar, interpretar y crear cultura, en sintonía con los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). El proceso formativo, por tanto, se ha abordado al concebir el diálogo de esta manera. La investigación, por su parte, se convierte en acción formativa al ser un proceso en el que los aventureros, se han ido apropiando de su situación en el contexto escolar, buscando respuestas a sus interrogantes a través de constantes secuencias impulsadas por el grupo de reflexión-acción (Carr, 1990).

Esta manera de concebir, vivir y disfrutar de la investigación ha gozado de un ámbito concreto de aplicación, en el que originariamente se detectó un problema y se quiso llegar a dar una solución colectiva y cooperativa. Este campo no es otro que el DE. El horizonte se ha situado siempre en comprender las situaciones que obstaculizan la realización de un DE educativo para que, a partir de la misma se pueda abordar un proceso de transformación de la práctica educativa, a través de una acción formativa vertebrada desde la I-A participativa (Fraile, 2001; Kirk, 1990). Ello se une a la idea de Habermas (1994) en ir *más allá* de la comprensión e interpretación de los hechos, es decir; caminar hacia el cambio y superación de situaciones que limitan la acción formativa orientada a la consecución de un DE educativo.

Método

La *estrategia metodológica* utilizada de aproximación a la comprensión de los problemas planteados en cada uno de los bucles de la espiral, ha sido el *Estudio de Casos*, considerando cada centro escolar un *caso*, donde se ha pretendido comprender cada una de las realidades para poder transformar los respectivos contextos sociales (Bodgan y Biklen, 1982; Stake, 1998; Vázquez y Angulo, 2003). En esta aventura se han implicado tres centros escolares de la provincia de Bizkaia, pertenecientes a la Federación de Ikastolas de Bizkaia (*Bizkaiko Ikastolen Elkarte* -BIE-).

Las fases del diseño se han caracterizado por su flexibilidad, tanto como lo somos los propios seres humanos y las situaciones sociales en las que nos desarrollamos, vivimos, amamos y morimos. El diseño ha permitido abordar los hechos tal y como se iban produciendo en la realidad: dinámicos y cambiantes. Por lo tanto, el diseño de la investigación ha estado sujeto a los cambios que el mismo proceso ha generado y esto le ha dotado de riqueza metodológica

así como interpretativa. La Figura 1 representa gráficamente el diseño de investigación.

Cada bucle ha estado marcado por un problema sentido por los participantes: *¿Por qué no va bien el DE en nuestros centros?* *¿Cómo coordinar la Educación Física y el DE?* *¿Cómo son las actitudes que las familias muestran en el DE?* *¿La competición en el DE: reto u obstáculo para las niñas?...* y éste se ha convertido en el objeto de estudio en cada momento. Una visión crítica ha permitido el acercamiento al objeto de estudio, que supone no sólo comprender e interpretar el problema en su medio, sino abogar por transformarlo y transformarnos a nosotros mismos.

Participantes

Para el desarrollo de la aventura se han construido contextos en los que el objetivo principal ha sido la formación de los aventureros y aventureras en los mismos. De ahí que se hayan generado distintos contextos a niveles muy diferentes y con participantes de colectivos igualmente distintos, pero con una misma preocupación: el DE.

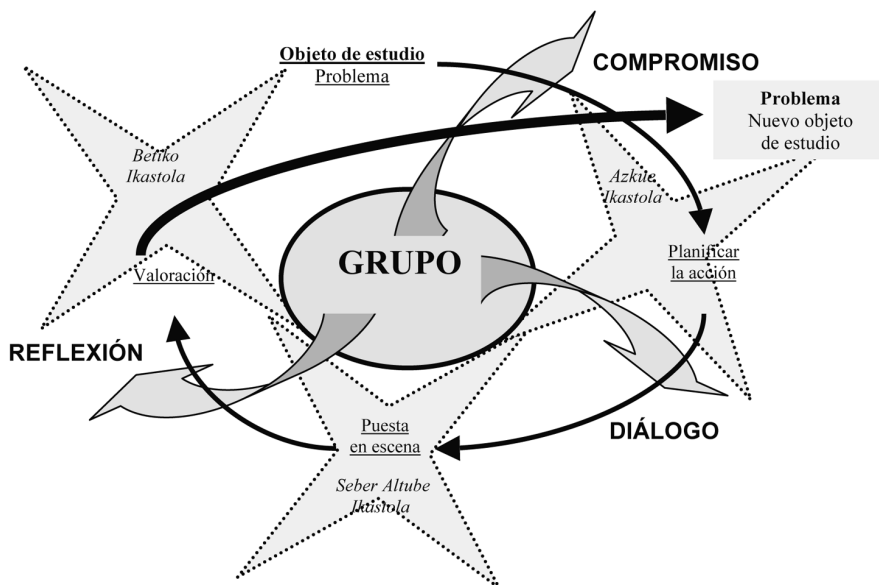


Figura 1. Representación gráfica del diseño de investigación.

Se debe reconocer que no suele ser difícil dar cuenta de los participantes cuando la investigación se desarrolla durante uno o dos años, pero cuando ésta transcurre ininterrumpidamente durante cinco cursos escolares el recuento se complica bastante. No obstante, se puede hablar de aproximadamente 150 participantes por curso. La entrada y salida de los contextos formativos no ha sido un hecho habitual, pero motivos personales y laborales han provocado, en ocasiones, la ausencia de asiduos aventureros y aventureras.

La investigación se ha impulsado a través de la creación de un *Seminario*, que ha pretendido servir de observatorio durante el desarrollo de la aventura y de punto de enlace de todas las acciones y observaciones vertidas por los participantes en los respectivos centros escolares. De ahí que una de las características más sobresalientes de este seminario sea el despliegue de procesos comunicativos desarrollados en su seno. Se ha pretendido que los miembros del mismo llevaran el espíritu de la acción comunicativa desplegada en este contexto de trabajo a sus respectivos centros, con el objetivo de desvelar las creencias, las teorías implícitas, los prejuicios, la complejidad, que rigen las realidades educativas de los centros en torno a las cuestiones problemáticas del DE.

Las reuniones han sido regulares (una vez al mes) para llevar a cabo discusiones guiadas acerca, en cada momento, del problema detectado. Con ello se ha pretendido crear hábitos reflexivos, que consisten en adoptar una actitud cuestionadora, problematizadora frente a la dogmática dominante, así como la búsqueda de una solución al problema detectado, a través de un trabajo colectivo de diálogo y consenso.

Los participantes en el seminario han sido: tres facilitadoras (dos procedentes del campo de la Educación Física y otra de la Pedagogía), dos responsables de la administración y gestión de BIE, dos representantes de familias y tres docentes de Educación Física, que han sido quienes han asumido el papel de coordinadores en sus respectivos

centros escolares, y quienes han formado los Grupos de Centro (GC).

Los contextos formativos denominados GC han estado integrados por: el coordinador (miembro del seminario), un representante de padres-madres, un alumno/a de ciclo superior de educación primaria (10-12 años), un docente y un monitor de DE. Cada centro ha adaptado esta composición y variado a lo largo del tiempo. No obstante, se ha intentado que todos los colectivos implicados en el DE estuvieran presentes. Los GC han servido de enlace para llegar a los diferentes colectivos, y aplicando técnicas de generación de datos, formarse de manera activa y colaborativa. En este contexto, al igual que en el seminario, se ha pretendido que estuvieran presentes los principios metodológicos de la I-A participativa.

El cuanto al contexto formativo al que se ha denominado *Audiencias* ha estado compuesto por padres y madres, escolares, monitores y profesorado. En cada momento, según fuera la naturaleza del problema a indagar, se han utilizado técnicas de generación de datos específica y adaptada a cada colectivo. Técnicas que han cumplido siempre una doble función: generar información para dar respuesta a la situación problemática y formar a los sujetos al tener que reflexionar, actuar y recapitular sobre lo problematizado.

Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas de generación de datos utilizadas con más frecuencia han sido: la *observación participante*, registrada a través de *notas de campo*, *relatos personales*, *registros documentales*, *grupos de discusión* y *materiales pedagógicos* diseñados para que los aventureros tuvieran que autoevaluarse, cuestionarse, pronunciarse,... ante las situaciones problemáticas objeto de estudio en cada uno de los momentos de la indagación. Estos materiales se han presentado de forma distinta en los diferentes contextos: cuestionarios, debates, dilemas escritos, imágenes provocadoras,... haciendo constante uso de las TICs. Estas técnicas e instrumentos se han utilizado por participantes muy diver-

sos, por tanto la asunción de roles que cada cual ha asumido, ha sido clave en la investigación. Pueden destacarse, principalmente, las distintas funciones que han tenido que asumir los coordinadores de los centros que, al ser ellos quienes mayor vínculo han tenido con el centro escolar, han sido los auténticos investigadores sobre el terreno y quienes han mediado entre el *caso* que constituye su centro y el *caso global* en cada uno de los objetos de estudio. Han sido ellos quienes han formado y dinamizado los GC y quienes han tenido contacto con las distintas audiencias al desempeñar, entre otras muchas tareas, la figura de moderador de los grupos de discusión.

Respecto a los miembros del GC, han asumido funciones de investigadores desde el padre de familia hasta el alumno/a del centro, al entrar en contacto con los distintos instrumentos, bien por que han tenido que reflexionar sobre los mismos o por tener que aplicarlos con los distintos grupos de audiencias. Han experimentado, también, lo que supone el asumir un rol en un trabajo grupal (observador, moderador, secretario...) y la tarea asociada a cada uno de los roles (recoger notas de campo, analizarlas, interpretarlas, implementar técnicas comunicativas,...). En definitiva, lo que supone ser un verdadero aventurero en el terreno de la investigación.

Procedimiento

En cuanto a la obtención de datos no ha sido fácil por la variedad de instrumentos cualitativos utilizados; desde el registro en notas de campo de las observaciones, hasta cuestionarios en torno a DE, pasando por relatos personales de los coordinadores de DE. Por tanto, el análisis de los datos generados ha constituido una etapa clave del proceso de investigación que se ha desarrollado de forma concomitante al trabajo de campo (Goetz y Lecompte, 1988). En este estudio, el análisis de la información obtenida ha representado un proceso, básicamente inductivo, dinámico y sistemático que ha requerido identificar, seleccionar,

categorizar, comparar e interpretar el mensaje de la información generada (Coffey y Atkinson, 2003). Ha consistido, por tanto, en un *Análisis de Contenido*, donde el marco teórico aporta la manera de ver, hacer e investigar, y el sistema categorial la manera de articular los resultados del estudio. Siempre se ha procedido de manera similar a la hora de categorizar la información y de construir el sistema categorial final: 1) lectura individual de la información (notas de campo) por parte de las facilitadoras, en la que se iba asignando categorías (conceptos) a cada párrafo o unidad de sentido en torno al objeto de estudio; 2) lectura conjunta y contraste en torno a las categorías que cada cual había asignado; 3) construcción conjunta del sistema categorial para cada una de las notas de campo; 4) reconstrucción del sistema categorial final a partir de los sistemas categoriales particulares.

La *triangulación de datos*, de *investigadores* y *metodológica* ha sido crucial a la hora de interpretar los datos (Cohen y Manion, 1985).

Los resultados que se presentan a continuación se derivan de todo el proceso en su conjunto y de la combinación de las estrategias de generación de datos utilizadas a lo largo de la investigación. A continuación, se representan las voces de todos los colectivos participantes en la experiencia, gracias al análisis de contenido categorial llevado a cabo con los informes finales derivados de cada una de las fases de la investigación.

Resultados

Los aventureros han desvelado sus sentimientos, sensaciones y opiniones en torno a los principios que han ido operando en el desarrollo de la I-A participativa, y todo ese universo es el que Freire (1999) nos recuerda que incide fundamentalmente en el aprendizaje. Ese universo emocional que representan los resultados que en este trabajo se exponen, se recogen a modo de reivindicaciones que los propios aventureros y aventureras han vertido a lo largo del proceso.

1) *Quiero participar en esta aventura. Sentir el interés y la necesidad del cambio.* Los participantes se han sentido libres en todo momento para incorporarse o salir de la aventura. Aquellos que han sentido la situación problemática como tal son los que se han interesado por su cambio. Por tanto, se han movido por necesidades sentidas y no normativas. De ahí que se pueda afirmar que la demanda de cambio en el modelo de DE ha procedido siempre de los implicados.

“(…) una de las razones que me animó a aceptar el reto fue el valorar como muy positivo que la demanda de cambio, de modelo de DE, procediera de las propias familias y de los centros. De no ser así el escenario es muy diferente y también deberá serlo las estrategias a seguir, ya que lo primero es crear la necesidad de cambio y lograr el compromiso con la construcción e implementación de un nuevo modelo” (Facilitadora. Seminario. Notas de campo, 2004).

Además, cada bucle problemático ha traído aparejado un nuevo foco de discusión sobre el que ponerse a trabajar. Esto ha significado tener en cuenta a las personas a quiénes ha ido dirigida la acción, y sus **intereses** respecto a la aventura a emprender.

“Creo que es un error que hacemos con mucha frecuencia el no consultar a padres y alumnos cuestiones relacionados con el deporte que queremos desarrollar en el centro y creemos que haciéndolo nosotros ya es suficiente y que además tiene que gustar. El consultar, además, supone un mayor esfuerzo y trabajo e intentamos evitarlo. Por eso tiene tanto valor, el trabajo que hemos realizado.” (Seminario. Coordinador *Ikastola Azkue*. Notas de campo, 2006).

De ello se deriva, que la necesidad y el interés sentido facilitan la comprensión de los procesos, y ello impulsa la acción hacia el cambio de los contextos sociales con un interés transformador.

2) *Quiero aprender de mí y de los demás. Construir colectivamente el conocimiento a través del diálogo.* Y, *¿cómo pueden construir conocimiento los prácticos si no tienen en sus manos los procedimientos del método científico, si ni siquiera se perciben como investigadores?* Es bajo este presupuesto desde donde se ha dado relevancia al concepto de investigación, en el sentido de actividad encaminada a la construcción de conocimiento, así como el concepto de formación como acción orientada a la dotación de comprensión sobre el proceso y de interiorización y consecución de procedimientos que generan niveles de autonomía y protagonismo real en la educación y en la investigación. No se ha pretendido que los aventureros construyan explicaciones que se conviertan en ley o teoría, sino que ellos y ellas buscaran la comprensión de esa situación y problema en particular.

El diálogo ha constituido un principio clave para la construcción de conocimiento sobre la realidad que se quería abordar desde el análisis e interpretación y, a la vez, el principal motor para la transformación social. El diálogo se ha producido siempre entre los participantes al construir conjuntamente conocimiento. Esto es, al intentar reflexionar, interpretar y crear cultura.

“Creo que ha sido muy positivo, no sólo porque hemos hablado del DE que queremos, sino por haberlo hecho con toda la comunidad del centro (padres, monitores, alumnos...), creo que me ha valido para acercarme más a todos los equipos de la *ikastola*, y sobre todo hacia los padres”. (Seminario. Coordinador *Ikastola Azkue*. Notas de campo, 2006).

3) *Quiero mejorar. Reconstruir para avanzar.* La necesidad de reconstrucción, se ha concebido para resituar-revisar los modos anteriores de ver y hacer, pudiendo hacer desde el presente nuevas apreciaciones en los modos de comprender y hacer, que puedan transformar las prácticas futuras. Esta reconstrucción ha sido posible gracias a la reflexión recapituladora (el sentido pedagó-

gico reside en empezar por comprender las experiencias pasadas para aprender de ellas) y anticipatoria (plantear alternativas a lo observado para mejorar la práctica). Para llevar a cabo esta movilización cognitiva se han utilizado dilemas, y la presentación de situaciones ante las que se pudieran realizar diferentes comportamientos, y se han analizado cada una de las respuestas posibles, viendo las consecuencias de cada una de ellas, para poder elegir y tener una alternativa a los modos habituales de pensar y hacer.

La reconstrucción de la práctica provoca en el investigador, una comprensión nueva de sí mismo, de las situaciones educativas y de las propias asunciones implícitas en los contextos. Esta recomposición de la acción y la reflexión subsiguiente están inscritas en un modo dialéctico de conocer.

El ser conscientes de las necesidades que surgían en cada contexto, en especial, desde las actitudes negativas que se daban en cada uno de ellos, para aprender de esas situaciones y poder reconstruir un nuevo concepto del DE que tuviera sentido para los implicados en estas acciones, de tal manera que:

“Aunque antes de iniciar este programa compartía los objetivos del programa, éste me ha permitido concretar los argumentos que antes defendía de un modo abstracto, permitiéndome debatirlos con las personas de mi entorno [...] descubrí aspectos a tener en cuenta en los que no habían caído antes. Cosas a valorar y a tener en cuenta a la hora de comportarme” (Seminario. Coordinador *Ikastola Seber Altube*. Valoraciones finales, 2006).

4) *Quiero trabajar en equipo. Relacionarme de manera horizontal con los demás.* La sensación vivida ha sido placentera y el recuerdo es de gratitud. Se subraya la riqueza que supone la experiencia de trabajar en colaboración con profesorado de otras áreas, dialogar con las familias, y acercarse desde otro rol al alumnado.

“Por cierto, yo creo que los monitores han agradecido mucho el proyecto, hemos

estado con el tercer tiempo y han tenido mucha relación con los padres y con el coordinador de deportes y al final hay la sensación de que hemos hecho una piña.” (Seminario. Coord. *Ikastola Betiko*. Notas de campo, 2007).

Se reconoce que se ha dado un paso significativo en el avance de un posicionamiento individualizado en la concepción de la enseñanza a otro de carácter abierto, colegiado; algo difícil de lograr ya que supone *mostrarnos a los demás con nuestras fortalezas y debilidades*, es decir sin las máscaras que todos y todas esconden. En este ejercicio de comunicación e intercambio intergeneracional se ha intentado que primen las relaciones de horizontalidad y no las de poder. La acción verdaderamente comunicativa, hace que el poder del investigador se diluya al establecer relaciones de horizontalidad entre todos los participantes, consiguiendo así, que la investigación pertenezca a todos y sea una responsabilidad conjunta, aunque cada uno asuma diferentes funciones.

5) *Quiero participar activamente. Comprometerme con la acción.* La I-A requiere de una participación activa por parte de los implicados que se ha intentado potenciar a través de la comunicación y el diálogo tratando temas de interés para los participantes relativos al DE. Las estrategias formativas, en consonancia con este espíritu, han impulsado la participación de todos los agentes en el desarrollo de la investigación:

“La manera en que se planteaban los debates que era siempre a través de técnicas nuevas, hizo que las personas entraran más a los debates y aportaban más.” (Valoración de las familias recogida en el documento del anotador del GC de la *Ikastola Seber Altube*, 2006).

Se ha invertido mucho tiempo en que los materiales que hacían posible desplegar las estrategias didácticas resultasen atractivos, motivadores, e incitaran a la participación. Por ello, se ha cuidado mucho la presenta-

ción escrita y la expresión plástica de todos los documentos.

“Nos hemos sentido muy bien asesorados y con un rumbo muy bien definido, y con un material muy rico y adecuado, que posibilitaba la participación” (Seminario. Coordinador *Ikastola Seber Altube*. Notas de campo, 2006).

Construyendo así, materiales amenos, inspirados en supuestos prácticos y reales, que incitaban a la acción, se han podido desplegar, también, procesos de reflexión, diálogo y contraste sobre una misma realidad.

Es grato resaltar cómo el hecho de sentirse satisfechos con el material, hacía que aumentara la confianza en uno mismo, y se sintieron arropados a la hora de ir a las sesiones:

“A lo largo del programa los miembros del GC nos hemos sentido tranquilos porque trabajábamos con un material preparado y con unas sesiones organizadas”. (Actas sobre la valoración del GC de la *Ikastola Seber Altube*, 2006).

En definitiva, se destaca la participación como uno de los aspectos más positivos de la experiencia, en especial, es importante subrayar que los alumnos y alumnas hayan disfrutado compartiendo las sesiones con padres-madres y entrenadores.

“Me ha gustado la generosidad de padres y entrenadores al asistir a las reuniones.” (Estudiante 1 de la *Ikastola Betiko* colaborador en el GC, 2006).

6) *Quiero que se me tenga en cuenta a mí y a mi entorno. Partir de las distintas realidades.* La metodología seguida ha tenido en cuenta a cada centro con sus particularidades, adaptando siempre las problemáticas a cada realidad. El seminario, al funcionar de observatorio de la experiencia y plataforma desde donde diseñar y lanzar la formación a desarrollar en los distintos contextos, ha ayudado a abordar

la adaptación de todos y cada uno de los momentos de la investigación:

“Se ha cuidado y eso es algo imprescindible, la adaptación a la realidad de cada uno de los centros y eso se ha cuidado mucho”. (Seminario. Coordinador *Ikastola Betiko*. Notas de campo, 2006).

Ello ha facilitado el desarrollo de los ciclos reflexivos propios de la I-A adaptándolos a los tres contextos escolares.

7) *Quiero acercarme a los demás para conocerlos. Clarificar valores.* Otro rasgo interesante de este tipo de investigación es el interés por la clarificación de los valores y características de los participantes. Ello da la posibilidad de acercarse a los demás, abrirse para conocerse a sí mismo y poder penetrar en los demás.

Se ha intentado conocer los significados que se atribuyen a los términos habitualmente utilizados para poder establecer un lenguaje común, entendiendo que la propia experiencia encamina al participante a un proceso formativo.

Tanto los coordinadores de DE como los padres-madres subrayan que las actividades realizadas les han servido para acercarse al alumnado y/o a sus hijos e hijas, según los casos, al haber facilitado el conocimiento mutuo y el acercamiento a temas de interés y preocupación común y, la aproximación a la comprensión de los valores, intereses y opiniones de cada cual. Desde este conocimiento mutuo y reconocimiento de sí mismo, se ha dado la posibilidad de ir construyendo un lenguaje común en torno a los valores en el DE.

8) *Quiero mirar dentro de mí. Reflexión en voz alta.* Al objeto de mantener el carácter abierto y dinámico del proceso, donde teoría y práctica estén en continua dialéctica, la reflexión es esencial que sea compartida. Concretamente en los GC se han compartido ideas y experiencias entre personas de diferentes ámbitos, creando un ambiente de reflexión que les ha hecho cuestionar-

se determinados temas desde el punto de vista del otro:

“En general los componentes del GC, creen que el curso ha sido muy positivo porque les ha hecho pensar. Han tenido que sacar conclusiones y tras ésto sí que han cambiado actitudes y conductas. Los que más de cerca han vivido el DE, además, dicen haber cambiado en la práctica. Esta conclusión ha sido consensuada por todos y todas”. (Actas sobre la valoración del GC. Coordinador *Ikastola Betiko*. Valoraciones finales, 2006).

Por ejemplo, al abordar uno de los objetos de estudio las familias revisaron las actitudes con las que no estaban conformes y fueron buscando alternativas a esos comportamientos, que fueran reales y que les satisficieran más.

“He podido reflexionar sobre mi comportamiento y mi actitud como madre en los partidos, entrenamientos,.... He entendido que nuestra actitud es determinante para el futuro comportamiento de nuestros hijos/as, y lo fácil que es hacerlo mal”. (Madre 2 de *Ikastola Betiko*. Notas de campo, 2006).

9) *Quiero formación para todos. La formación se disemina.* La I-A forma parte de un proceso de educación permanente. A lo que se le puede añadir que su función es también de multiplicadora de sus efectos por la importancia que adquieren cada uno de los miembros del grupo como agentes transmisores fuera del seno del propio grupo de investigación. En esta aventura, desde el primer momento se trabajó con la idea de que la formación debía redundar directa o indirectamente en el resto de los miembros del entorno, en este caso del centro y la comunidad en la que está inmerso:

“(...) La *Ikastola* debe saber con que proyecto se ha comprometido y qué supone eso para ella y cada uno de vosotros debéis saber qué es lo que se espera de vos-

otros. Vosotros vais a ser los encargados de formar a los agentes de cada *ikastola*, los encargados de trasladar a la *ikastola* el proceso formativo que aquí vamos construyendo. (...) en última instancia vais a asumir la labor de formadores en centro.” (Facilitadora. Seminario. Notas de campo, 2004).

El seminario ha servido de modelo en relación, por ejemplo, a técnicas de recogida de información y de manejo de éstas, dado que todas las sesiones de seminario se han grabado con el magnetófono y, después, se ha procedido a elaborar notas de campo con las que analizar e interpretar lo que ocurría en cada una de las sesiones. Un procedimiento similar es el que han llevado a cabo los coordinadores en los GC y los miembros de éste con las distintas audiencias. En resumidas cuentas es posible afirmar que el seminario ha servido de estructura para poder contrastar, aclarar y decidir sobre el trabajo que en torno al objeto de estudio que se estuviera abordando en cada momento se precisara indagar. En otras palabras, el seminario ha funcionado a modo de observatorio, desde donde se ha guiado y orientado la aventura, pero también ha funcionado como estrategia formativa para adaptar y reaplicar lo aquí trabajado.

Se recoge, a continuación, las valoraciones que los coordinadores de los centros hacen en relación a la experiencia vivida en el seminario:

“Sí, yo creo que me ha a ofrecido mucho para mi formación profesional, creo que es muy interesante. Hemos reflexionado mucho y nos ha ofrecido la posibilidad de reflexionar y en muchas ocasiones me he preguntado cómo era posible que no me hubiera planteado determinados cuestionamientos y realizado muchas de las reflexiones que aquí hemos hecho. En ese proceso me he dado cuenta de contradicciones en las que incurro y eso para mí ha sido muy valioso, he aprendido mucho” (Seminario. Coordinadores. Notas de campo, 2005).

Téngase en cuenta que las voces transcritas han sido, en su mayoría, de los miembros del seminario. Esto se debe a cuestiones metodológicas, pues las voces del resto de los participantes en los distintos contextos formativos se funden en las notas de campo construidas en cada reunión y llevadas al seminario comentadas por los respectivos coordinadores de centro.

Conclusiones y discusión

La aventura formativa desplegada ha inducido a los participantes a implicarse con el problema y con las personas, a desarrollar la empatía, a vencer miedos en torno a capacidades propias, a adquirir destrezas en el manejo de técnicas cualitativas, a cambiar comportamientos y actitudes, y sobre todo a trabajar y compartir en grupo. Este proceso paulatino de cambio les ha encaminado a abrirse a los demás y a sí mismos, expresando sus sentimientos en torno a los aprendizajes adquiridos.

1. La aventura les ha otorgado a los participantes una sensibilidad cada vez mayor para ver en lo que a simple vista no habían reparado, es decir, lo que se les ocultaba detrás de lo aparente en el DE. Han sentido la necesidad y el interés por implicarse para cambiar lo que no les gustaba, y esa necesidad se ha ido paulatinamente creando (Pérez, 1998). Han sentido que el implicarse conlleva el comprometerse con los demás y el sentirse partícipe de un proyecto colectivo de DE (Vázquez y Angulo, 2003). Implicación que les ha llevado a transformar el contexto social (Habermas, 1994).
2. Los participantes en esta aventura han vivido el intercambio de opiniones, el dialogo suscitado y la reflexión conjunta generada en el seno del trabajo en grupo (Carr, 1990), fundamental a la hora de mejorar el conocimiento inter e intrapersonal (Fraile, 2001). Ha cambiado la ma-

nera de relacionarse, los tiempos y los espacios de comunicación para propiciar la relación de las familias entre sí, de éstas con los monitores de DE, del alumnado con los adultos,... (Kirk, 1990).

3. Los participantes han podido mostrarse como son e interpretar las problemáticas desde su propia idiosincrasia, historia personal, valores construidos y creencias fundadas personal y socialmente (Bolívar, 1995). Desde el lenguaje que marca el corazón y no tanto la razón se han transformado a sí mismos (Flecha, 1997).
4. Los aventureros han sido los artífices de la construcción del conocimiento en torno a los problemas detectados en el DE. Lo saben y así lo han vivido. Esto les ha conferido el sentirse valorados como informantes y el reconocerles el poder de cambio y transformación que han desarrollado a lo largo de la aventura (Alcocer, 1998; Bisquerra y Sabariego, 2004). Han descubierto, en definitiva, la dialéctica entre enseñar y aprender, que como decía Freire (1994), todos enseñamos y aprendemos al mismo tiempo.

Agradecimientos

Esta aventura hacia el cambio no es posible sin el compromiso, la participación y la formación a través de procesos de reflexión crítica de las personas que día a día buscan hacer del DE un instrumento educativo. Puesto que la mejora de la calidad del DE pasa por el cuestionamiento de las consecuencias éticas de las decisiones que adoptamos todos aquellos que estamos implicados en procesos de cambio. Por tanto, esta aventura sólo ha sido posible gracias al espíritu inquieto que han mostrado todos los participantes. De manera especial agradecemos el esfuerzo, la dedicación y la disposición intrínseca al cambio y a la mejora de sus respectivos contextos educativos,

que han mostrado los coordinadores de DE, dado que ha favorecido el desarrollo de esta aventura de investigación-formación. A ellos les dedicamos nuestras más sentidas felicitaciones.

Agradecemos, asimismo, las ayudas

económicas percibidas tanto por parte de la *Federación de Ikastolas de Bizkaia* a través del contrato-programa Universidad-Empresa (OTRI) suscrito con la Universidad del País Vasco, como al Consejo Superior de Deportes.

Referencias

- Alcocer, M. (1998). Investigación Acción Participativa. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de Investigación en Sociedad Cultura y Comunicación* (pp. 433-461). México: Addisión Wesley-Parsón.
- Bisquerra, R. y Sabariego, M. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bodgan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Londres: Allyn and Bacon.
- Bolivar, A. (1995). Reconstrucción. En L. M. Villar (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular* (pp. 237-265). Bilbao: Mensajero.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona:Alertes.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Cohen, L. y Manion, L. (1985). *Research Methods in Education*. Londres: Croom Helm.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabra, el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fraile, A. (2001). La competición en el deporte escolar como factor segregador. En M. Latie-
- sa, P. Martos y J.L.Paniza (Eds.), *Deporte y Cambio social en el umbral del siglo XXI* (pp. 295-310). Madrid: Editorial ESM.
- Freire, P. (1994). Educación y Participación Comunitaria. En M. Castells (Coord.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1999). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

