

9

LA OBSERVACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN PARA CONSTRUIR CONTEXTOS DE APRENDIZAJE Y FOMENTAR PROCESOS PARTICIPATIVOS

(OBSERVATION AS A RESEARCH STRATEGY FOR BUILDING LEARNING CONTEXT AND ENCOURAGING PARTICIPATORY PROCESSES)

Itziar Rekalde, Maria Teresa Vizcarra, Ana María Macazaga
Universidad del País Vasco

DOI: 10.5944/educxx1.17.1.1074

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Rekalde, I.; Vizcarra, M.T. y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17 (1), 199-220. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1074

Rekalde, I.; Vizcarra, M.T. y Macazaga, A.M. (2014). Observation as a research strategy for building learning context and encouraging participatory processes. *Educación XXI*, 17 (1), 199-220. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1074

RESUMEN

Este artículo pone de relieve la importancia de la observación participante en los centros educativos. Se describe la utilización de esta estrategia para generar e impulsar procesos de participación e indagación en el ámbito del deporte escolar, y construir y conformar contextos de aprendizaje implicando a la comunidad educativa. En este sentido el objetivo del estudio se centra, por una parte, en describir la construcción de los contextos de aprendizaje que el uso de la estrategia ha fomentado y, por otra, en desvelar el desarrollo interno de la propia estrategia dando cuenta de las herramientas derivadas de ella.

La investigación se ha articulado a través de un planteamiento metodológico basado en la investigación-acción y dentro de éste, el diálogo ha constituido un aspecto clave en la construcción de conocimiento. En el mismo han participado familias, alumnado, profesorado, monitores y equipo directivo de los centros educativos de Bizkaia *Resurrección M.^a de Azkue Ikastola* (Lekeitio), *Betiko Ikastola* (Leioa) y *Seber Altube Ikastola* (Gernika).

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto los procesos participativos en la utilización de la observación así como en las herramientas derivadas de ésta (notas de campo, sistema categorial, reconstrucción de los significados), y se concluye subrayando aquellos aspectos formativos (a nivel procedimental y a nivel afectivo-relacional) que la observación participante genera sobre las personas que intervienen en procesos de cambio y mejora educativa.

ABSTRACT

This article highlights the importance of participant observation in schools. It describes the use of this strategy to generate and promote participation and inquiry processes in school sport, and build and shape learning contexts involving the educational community. In this respect, the objectives of the study are to describe the construction of learning environments that the use of the strategy has encouraged and, to reveal the internal development of the strategy itself and describing the tools derived from it.

The research has been articulated through a methodological approach based on action research and within this, the dialogue has been a key issue in the construction of knowledge. In the study families, students, teachers, trainers and management team of schools of Biscay have participated: *Resurrección M.^a de Azkue Ikastola* (Lekeitio), *Betiko Ikastola* (Leioa) and *Seber Altube Ikastola* (Gernika).

The results of the research show the participatory processes in the use of the observation and in the tools derived from this (field notes, categorical system, reconstruction of the meanings), and concludes emphasizing those aspects of learning (procedural level and affective-relational level) that participant observation generates about people involved in processes of change and educational improvement.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de estas páginas damos a conocer nuestra opción metodológica, la investigación-acción, a través de la observación participante. Esta apuesta ha significado la implicación de un grupo de personas que han optado conscientemente por un cambio socio-educativo en el deporte escolar (DE) con el que estaban implicadas. El camino recorrido ha sido duro, pero se ha visto aliviado por la compañía de familias, alumnado, profesorado, monitores y equipos directivos de tres centros educativos de Bizkaia *Resurrección M.^a de Azkue Ikastola* (Lekeitio), *Betiko Ikastola* (Leioa) y *Seber Altube Ikastola* (Gernika).

La dinámica ha exigido generar encuentros que favorecieran la comunicación y el diálogo, y que ayudaran a penetrar en el mundo de los significados y en el análisis que los participantes realizan de ellos. La estrategia que ha articulado este proceso a lo largo de cuatro años de investigación ha sido la observación participante.

Nuestro objetivo es, por una parte, describir la construcción de los contextos de aprendizaje que el uso de la estrategia ha fomentado y, por otra, desvelar el desarrollo interno de la propia estrategia dando cuenta de las herramientas derivadas de ella.

1. LA MIRADA METODOLÓGICA DESDE LA QUE SE HA ARTICULADO LA INVESTIGACIÓN

El planteamiento metodológico intenta unir aspectos que hasta no hace muchos años estaban separados estructuralmente dentro de la investigación: teoría y práctica; investigadores e investigados, construcción de la teoría y aplicación de la teoría.

Como señala Pérez Serrano (2008), uno de los rasgos de esta metodología, la investigación-acción, es la unión de teoría y práctica. Cada vez se demanda con más énfasis una investigación más abierta, flexible, participativa, asequible a cualquier profesional y, sobre todo, comprometida en la resolución de problemas prácticos (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2011). En este sentido, la teoría no se presenta como un elemento separado y regulador de la acción, sino como un elemento que ilumina, orienta y anima la práctica y la dinámica de la acción-reflexión (Woods, 1987). Dentro de este planteamiento, la comunicación y el diálogo constituye un aspecto clave para la construcción de conocimiento (Freire, 1997; Habermas, 1994).

La perspectiva dialógica (Aubert y otros, 2008; Gómez, Puigvert y Flecha, 2011) nos aporta un marco teórico de interpretación que nos conduce a utilizar los procesos dialógicos para comprender las interpretaciones de los *otros* y buscar argumentos para refutar, afirmar o replantear cada situación, y así, construir conocimiento y acción.

Entendemos que en el tema del DE, ha primado la tradición positivista, por lo que apremia la utilización de la investigación-acción como estrategia formativa que ayude a tomar conciencia de los cambios que se intentan promover (Kirk, 2009). Muchos investigan el DE con la intención de humanizarlo, no se dan cuenta de que están alimentando justo el propósito contrario del que persiguen. Es curioso, por ejemplo, observar que bajo claves de solidaridad y diálogo, se generan procesos verticales y excluyentes, sin ser conscientes de esa contradicción (Rossi, Tinning y McCuaig, 2009). Podemos destacar algunos de los trabajos que se han centrado en impulsar procesos de participación en el ámbito del DE, tales como: Amenabar y Sistiaga, 2009; Gimeno, 2000; Orts, 2005; Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2013. Nuestra postura metodológica apunta a una vertiente de investigación centrada en la comprensión e interpretación de los hechos. Es decir, encaminada hacia el cambio y superación de situaciones que limitan la acción formativa orientada a la consecución de un DE, que al ser un fenómeno de tipo social, ha de ser descifrado en su propio contexto. Se han generado espacios de dialéctica permanente entre los participantes, espacios donde dar el paso desde el sentido común hasta el conocimiento científico, donde analizar, interpelar, interrogar, contrastar, redefinir y reconstruir las apor-

taciones generadas sean un ejercicio continuo de reflexión colectiva. Son espacios simbólicos, donde la actividad investigadora y formativa supone la construcción de conocimiento, donde la formación, orientada a la comprensión sobre los procesos generados y su interiorización, crea niveles de autonomía y protagonismo real ante el DE (Prat y Soler, 2012; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2013).

Esta manera de investigar y de participar en contextos de aprendizaje ha dado a los participantes la posibilidad de observarse y observar a los demás de forma sistemática, enfocando la atención en las situaciones problemáticas que protagonizan para, desde *el darse cuenta* de lo que hacen, estar en disposición de desarrollar destrezas ligadas a la observación, tales como, el registro, el análisis y la interpretación de la información observada. Los participantes se han encontrado en la necesidad de unir el conocimiento y la acción, como una constante del proceso de investigación (Carr y Kemmins, 1988).

2. LA CONSTRUCCIÓN DE CONTEXTOS DE APRENDIZAJE

A lo largo de la investigación se han construido contextos de intercambio, comunicación y aprendizaje, en los que han intervenido los participantes (Macazaga, Vizcarra y Rekalde, 2006). La observación participante ha sido la piedra angular sobre la que ha girado el proceso formativo en los diferentes contextos: Seminario, Grupos de centro y Grupos de familias, profesorado, escolares... En la figura 1, aparece representado cada uno de los contextos y la interacción entre ellos:

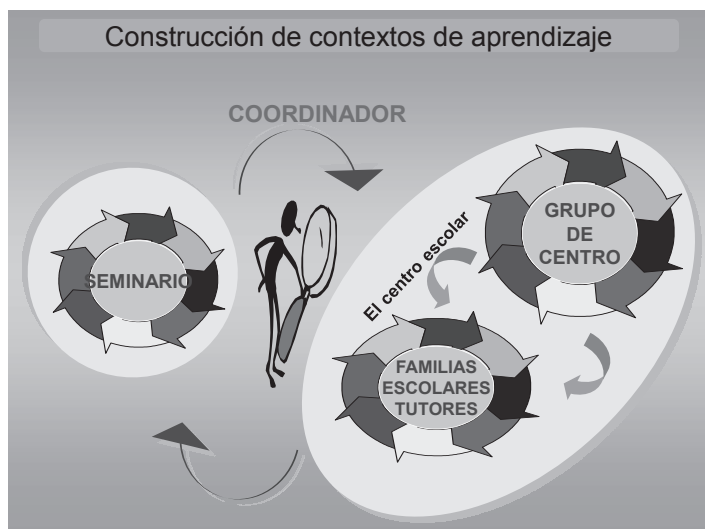


Figura 1. Los contextos de aprendizaje

La participación por parte de los implicados en el DE en estos centros ha sido voluntaria. La difusión de la necesidad de la implicación de las familias, profesorado y alumnado se ha llevado a cabo a través de notas informativas, carteles y del *boca a boca* de unos a otros.

La necesidad de implicación no partió de las investigadoras sino de la propia federación de la que son miembros estos tres centros escolares (Federación de Ikastolas de Bizkaia). La escasa implicación de los escolares y sus familias en el DE el centro, activó en la directiva de la federación una preocupación por la que indagar y ofrecer una respuesta (Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2011).

2.1. El contexto del Seminario

En éste han participado durante cuatro cursos escolares: 3 facilitadoras universitarias (dos profesoras del área de didáctica de la expresión corporal y una de didáctica y organización escolar), 3 profesores de educación física (coordinadores de DE en sus centros) y representantes de BIE (Federación de Ikastolas de Bizkaia). Las profesoras universitarias han asumido el rol de facilitadoras acompañando a los participantes a través de las fases evolutivas que atraviesa todo grupo que se introduce en la investigación-acción, y que van desde la fase de formación a la de realización, pasando por la de tempestad y normalización (Macazaga y Rekalde, 2005). Además, han rescatado como contenido esencial de trabajo la dimensión emocional de los participantes en su quehacer profesional, consciente de que no hay aprendizaje sin implicación emocional. Quienes han proporcionado el contenido específico sobre el que se ha trabajado en las sesiones, han sido los docentes de educación física, pues han expuesto sus opiniones, sentimientos, miedos, y tendencias en torno al DE, razonando de forma crítica sobre su experiencia. El contexto les ha dado la posibilidad de abrirse a los demás para derribar entre todos, el aislamiento, la soledad, la insatisfacción que sienten en ocasiones (Zeichner, 2010; Cochran-Smith y Zeichner, 2005). El seminario ha hecho visible el desafío que representa un cambio de hacer y de pensar el deporte escolar.

En el seminario ha reinado un ambiente de colegialidad y apoyo mutuo, debatiendo sobre cada problema detectado. Se han impulsado hábitos reflexivos al adoptar una actitud cuestionadora, retadora, problematizadora frente a las situaciones vividas en el DE, así como hábitos de búsqueda de soluciones inspiradas en el diálogo y consenso.

Se escogió esta modalidad docente por la estrecha vinculación con la formación práctica de los docente, por ser una estrategia coherente con el

tipo de investigación, por estar fundamentada en el diálogo y la reflexión, y articulada a través de actividades de colaboración, porque podía suponer ser el observatorio de las acciones emprendidas en el resto de contextos, por ser el soporte para la construcción de conocimiento, desarrollando una formación en cascada, que llegaba desde el seminario hasta los grupos de centro y a los colectivos participantes (familias, profesorado, escolares, monitores,...). En este contexto las tareas de la observación, su registro y su análisis han sido realizadas por las docentes universitarias.

2.2. El contexto de los Grupos de Centro (GC)

En este contexto los participantes han sido aquellas personas representantes de todos los colectivos educativos implicados en el DE, alumnado (5º y 6º de Primaria), profesorado, familias, monitores de DE, equipos directivos, y cada representante del centro en el seminario. Los GC evidencian la necesidad de romper el aislamiento de las personas integrantes de la comunidad educativa para crear estructuras potenciadoras del diálogo, para compartir con otras personas intereses, preocupaciones, deseos y, en definitiva, su experiencia personal y profesional sobre el DE.

Es indiscutible que en todos los centros existen personas interesadas en la mejora de la escuela en su conjunto. A través de los GC, se ha dotado a las escuelas implicadas, de tiempos para compartir las reflexiones respecto al DE, ya que ha funcionado como motor para favorecer la construcción de los contextos conformados con los distintos colectivos. Se ha dotado a las familias, profesorado... de dinámicas de trabajo, para visibilizar la labor de estos grupos en el centro. El GC se ha considerado el artífice de los cambios y las mejoras introducidas en el DE, ha organizado y ha dotado de significado a las voces de todos los colectivos presentes, y ha desplegado y desarrollado los procesos formativos de los distintos colectivos.

En este contexto quienes han asumido la tarea de la observación, registro y análisis han sido los profesores de educación física, y coordinadores de DE, además de participante activo en el Seminario.

2.3. Los contextos de los Grupos de familias, profesorado, escolares y monitores de DE

Con este último nivel se llega al mayor despliegue en los procesos de participación generados en la investigación. De hecho se han conformado grupos de referencia con cada uno de los colectivos señalados y la técnica de generación de datos utilizada ha sido los grupos de discusión (Krueger,

1991; Llopis, 2004), donde la observación participante ha tenido un gran peso al ser desarrollada por los miembros del GC de manera rotativa y articulada a través de las notas de campo (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006).

3. LA OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN Y LAS HERRAMIENTAS DERIVADAS QUE HAN ARTICULADO LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS

En la investigación cualitativa las principales estrategias de generación de datos, son las interactivas, dentro de las cuales encontramos la observación participante, las entrevistas y las historias de vida, y las no interactivas entre las que podemos destacar los documentos oficiales —registros, estatutos, expedientes personales, etc.— y personales —diarios, cartas, autobiografías,... (Bolívar, de la Cruz y Domingo, 2001).

3.1. La observación participante

Centrándonos en los principios de la investigación-acción, y hemos hecho una apuesta por la observación participante en los diferentes contextos de aprendizaje construidos a lo largo de la investigación. También se han utilizado otras herramientas como: documentos oficiales, entrevistas, grupos de discusión... Pero la observación participante con sus consiguientes notas de campo, análisis, categorización y reconstrucción del proceso ha sido la constante a lo largo de los cuatro años de investigación y en los tres diferentes contextos. La observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva (Rodríguez, Gil y García, 1996). En nuestra investigación se ha aportado una visión constructivista para elaborar o reelaborar el conocimiento práctico que fundamenta la profesión docente, trabajar distintos contenidos y procesos cognitivos inconscientes que guían la actuación, y acercarnos a los procesos de introspección que nos han llevado a clarificar los objetos de estudio en cada una de las fases de la investigación (Macazaga y Rekalde, 2005).

La observación participante ha dado inicio a la construcción de instrumentos que han facilitado la interpretación y comprensión de las situaciones analizadas. La observación se ha registrado a través de las notas de campo, de sistemas categoriales emergentes, y de la reconstrucción de la realidad, para comenzar nuevamente el ciclo con una nueva observación. Además de adquirir y desarrollar estas destrezas cognitivas-rationales, se ha intentado traspasar al plano de los aprendizajes de tipo emocional y personal.

3.2. Las notas de campo

A través de las notas de campo se registra aquello que se está observando, mediante los datos que se recogen en el campo durante el transcurso del estudio. Dependiendo de cada contexto las notas de campo han sido construidas por los implicados en cada contexto. A continuación, se recoge parte de la explicación de una de las facilitadoras en una de las sesiones de Seminario:

Las notas de campo no son similares a las actas de una reunión de vecinos en las que se reflejan los temas tratados y los acuerdos adoptados por votación, son un documento en el que se registra la información verídica, en este caso, en el seminario... Su lectura nos permite darnos cuenta de la distancia que hay entre lo que queremos decir y lo que decimos, así como el modo en que saltamos de un tema a otro.

Los coordinadores de centro, encargados de desplegar esta experiencia en sus respectivos centros escolares, entienden que se trata de una herramienta que les resulta desconocida, ante la que están algo recelosos:

... pues he escuchado, a gusto, pero, si digo la verdad, no sé cómo se hacen. Es decir, si tuviera que hacerlo, creo que no dominaríamos las notas de campo.

Las intervenciones de los coordinadores deja traslucir que escoger las herramientas antes de la selección del problema, y del objeto de estudio, no concuerda con los conocimientos que poseen sobre investigación. Por este motivo, se encuentran desorientados ante este hecho.

... yo estoy perdido en un sentido, como les pasa a los alumnos con nosotros en clase cuando empezamos una unidad didáctica. De dónde a dónde vamos. Es que la primera pregunta: ¿qué queremos? Es muy importante. Parece que aquí estamos sacando instrumentos sobre la mesa, pero sin saber para qué los sacamos. Esa es mi percepción. Si no tenemos claro para qué estamos aquí, y yo todavía no lo tengo claro.

Desde esta preocupación, se centran en la rentabilidad de este instrumento, en términos de eficacia, para el proceso de indagación.

Yo creo que el esfuerzo que requiere realizar las notas de campo y su reconstrucción, lo hemos de valorar para saber qué influencia va a tener... para valorar si el esfuerzo a realizar va a resultar eficaz para lo que nosotros queremos.

Este malestar que al principio del proceso pudo suscitar la construcción de notas de campo en el seno de los GC, fue transformándose hacia una actitud favorable y muy positiva, gracias a la labor de las facilitadoras, y a

que fueron viendo que las reflexiones vertidas en las notas de campo relanzaba el proceso de indagación.

El objetivo de la reunión, a partir de que nos pongamos a trabajar con los interrogantes, es darles respuesta. En ese proceso saldrán muchas cuestiones que quedarán recogidas en las notas de campo, pero en la reconstrucción solo recogeremos aquellos contenidos directamente relacionados con los interrogantes. De esa reconstrucción saldrán, a su vez, otros interrogantes cuya función es hacer avanzar el proceso. De alguna manera, estos interrogantes podemos entenderlos como los puntos del orden del día, a los que hemos hecho referencia en la reunión de trabajo.

Tal fue la evolución, que en los coordinadores se desvelaba un cambio de actitud en las reuniones del GC. Adquirieron una serenidad en las interrelaciones con las familias y una capacidad de escucha que en un principio no mostraban y, junto a éstas, la capacidad de observar y registrar aquello que era significativo para impulsar el proceso formativo del GC, en el que se convertían en verdaderos facilitadores. La siguiente voz, nos acerca a la manera de operar de éstos:

Cuando entramos en el tema de la normativa no había debate posible, nadie quería entrar «al trapo». Yo también comparto su opinión, cosa que antes no compartía, me dieron argumentos para que comparta esta manera de pensar. Me ha hecho cuestionarme lo que implicaría poner una normativa, si ayudaría o sería negativo para la dinámica y para la propia organización del deporte en la ikastola...Les propuse hacer una prueba para ver qué pasaba, pero no quisieron entrar ni para atrás [...].

En definitiva y resumiendo, las notas de campo nos han servido para ver similitudes y discrepancias entre los contextos de aprendizaje, y en los grupos sobre un tema determinado, para identificar el tema a estudiar, debatir, analizar, para establecer afirmaciones a considerar e interrogantes a despejar, para conocer las razones, motivaciones y expectativas de cada uno de los participantes en los grupos, para explicitar los interrogantes que cada cual se planteaba, para percibir los distintos significados que se atribuye a un mismo concepto, para llevar al plano explícito creencias y prejuicios, para establecer un lenguaje común entre los miembros de los grupos.

3.3. El proceso de penetración en las notas de campo

Para llevar a cabo el análisis de las notas de campo, las facilitadoras, hemos volcado en bruto la información recogida en audio al papel para tener por escrito todo lo que se dijo en la sesión (seminario, grupos de centro...); se ha realizado un primer análisis que ha consistido en la lectura detallada

del documento, dejando que las voces de los participantes nos digan de qué están hablando en cada momento; se han escrito notas al margen de la hoja, la idea sobre la que se pronuncian los participantes. Y se han trasladado los temas que han ido surgiendo al margen de la hoja, o en otro documento aparte para que, conforme se vayan sucediendo las reuniones estos bloques temáticos se vayan expandiendo, dividiendo, fusionando,... de esta forma se ha ido construyendo la herramienta de análisis e interpretación de los datos a la que llamamos sistema categorial.

El análisis de los datos (Taylor y Bogdan, 1986; Pérez Serrano, 2008; Gil y Rodríguez, 2004) ha discurrido de modo simultáneo al desarrollo del trabajo de campo. Puesto que la recogida de datos y el análisis de la información han supuesto dos procesos complementarios e interactivos. El análisis de los datos se ha caracterizado por ser dinámico y creativo, por su desarrollo cíclico y sistemático, y por la implicación al seleccionar, categorizar, comparar, sintetizar e interpretar los datos para comprender lo que estudiamos y matizar mejor la interpretación. Las notas de campo han sido clave para construir el sistema categorial, pero también para ayudarnos a plantear la dinámica de las reuniones (seminario, grupos de centro, grupos de escolares,...).

3.4. El sistema categorial emergente

Cómo construir un sistema categorial emergente fue uno de los grandes retos de este trabajo. Seguimos un proceso analítico inductivo generando un sistema categorial emergente. La manera de justificar esta opción tiene que ver con nuestro deseo de integrar lo que acontece en la realidad. Se trata de huir de planteamientos predeterminados para mantener una actitud de escucha sobre lo que ocurre en el *aquí y ahora*. El resultado es un sistema categorial dinámico y flexible que responde a aquello que vamos observando y aprendiendo en el proceso de captación de la realidad a estudio. Procedimos de la siguiente forma:

Primero separamos el contenido de los textos en unidades significativas en relación al problema objeto de estudio y a cada unidad se le asignó un código que se refería a la categoría asignada.

En segundo lugar, agrupamos las unidades semánticas a las que se les asignó un código, que se refiere a una categoría, en orden a facilitar el proceso interpretativo.

En tercer lugar, clarificamos y definimos la categoría, como unidad, que hacía referencia a un *constructo mental*.

En cuarto lugar, respetamos los requisitos de *exhaustividad*, cualquier unidad debe poder ser ubicada en alguna de las categorías; *exclusión mutua*,

cada unidad se incluye en una sola categoría; *principio clasificadorio único*, obedecen a un único criterio de ordenación y clasificación; *objetividad*, inteligibles para distintos codificadores; *pertinencia*, relevantes para los objetivos del estudio (Miles y Huberman, 1994; Fernández-Ballesteros, 1995).

En quinto y último lugar, teniendo las categorías definidas y con las voces de los participantes detrás, el sistema categorial se ha construido enlazando y secuenciando las categorías (ver tabla 1). Si bien existen diferentes programas informáticos para llevar a cabo un análisis de estas características, hemos optado por un procedimiento manual con el que nos hemos familiarizado a lo largo de nuestra trayectoria de investigación.

Planificación de la intervención hace alusión a todo lo que se ha planeado para hacer de cara al siguiente período: cómo hacer las convocatorias y quiénes pueden ser los participantes objeto de esta intervención.	Adaptaciones en el cronograma recoge todas las modificaciones que se hacen con respecto al plan inicial	Ajustes
		Cambios
	Nuevas propuestas: son propuestas emergentes vertidas por los participantes	Paneles de dibujo: todos los contactos realizados con el de plástica
		Contacto familias
	Grupos de discusión todo lo relativo a cómo proceder con los grupos de discusión a que participantes implicar, a que información preguntar, y cómo relanzar el debate para ahondar más	Elaboración de las preguntas: se presenta el proceso seguido por las investigadoras para elaborar los interrogantes que impulsan la intervención
		Contacto: Cómo se contacta con el tutor
		Proceder: Cómo se procede con los grupos de discusión, con el tutor con los escolares, pautas a seguir
		Interrogantes; dudas que se les plantean a los coordinadores, con quién, cuándo, cómo tomar las notas de campo
		Normativa: reticencias y resistencias para su aplicación

Tabla 1. Ejemplo de una parte del sistema categorial

La construcción paulatina y progresiva del sistema categorial nos ha servido de marco de contenido para seleccionar las unidades de información que se recogen, a modo de voces, a lo largo del artículo.

Si tuviéramos que destacar aspectos que refuerzan la utilización de un sistema categorial emergente, diríamos que es un instrumento abierto a la modificación, inductivo y emergente. Una herramienta en vías de confección, cuyo contenido se va arrastrando de reunión en reunión. El sistema categorial emergente ha supuesto en nuestra investigación la hoja de ruta del camino seguido:

Tenemos el sistema categorial de la primera reunión, el de la segunda y el de la tercera. Esos documentos indican los temas que hemos trabajado en un comienzo, los que hemos ido abandonando y los que hemos colocado en el centro de nuestros debates y con ello, se va indicando cuál es el itinerario de trabajo que estamos siguiendo.

Nos da la posibilidad de ver la estructura del trabajo que se está abordando y los temas que emergen en las reuniones para decidir sobre qué centrar la futura tarea del grupo:

(...) claro, para considerarlo válido todos tenemos que ver que nuestras razones aparecen aquí reflejadas, y si no es así, éste es el momento para decirlo, porque ésta es nuestra estructura para trabajar, aquí están nuestros porqués. En cada reunión hay un nuevo sistema categorial surgido de notas de campo anteriores y trabajar con él, es muy costoso y lleva mucho tiempo, por eso, hemos de encontrar un procedimiento viable para trabajar con el sistema categorial.

Recoge los temas tratados y permite debatir sobre ellos y llegar a consensuar cuestiones que en un primer momento se consideran problemas, y si lo siguen siendo, cuál es el grado de importancia frente al resto:

(...) el primer punto versa sobre motivaciones que nos hacen ser miembros del seminario, o sea los porqués, las razones que tenemos para estar sentados aquí y discutir sobre el deporte que queremos nosotros y cómo lo tenemos que enfocar.(...) Entonces pienso que tenemos que ir debatiendo para decidir cuáles son realmente importantes y priorizarlas.

Supone un compromiso de intercambio y comunicación entre todos los participantes, y nos llevan a tomar las notas con precisión para que aparezcan en ellas, todas las maneras de sentir y pensar:

Hay una cuestión que creo que, en ocasiones anteriores, ya se ha comentado, y sin embargo, no la veo reflejada en este punto. En torno

al deporte hay dos aspectos, uno es el aspecto ideológico que responde a para qué hacer deporte, en un sentido amplio y otro es el de los servicios. Para mí, son dos ámbitos bien diferenciados y en mi opinión no sé si aquí están recogidos.

El compromiso de intercambio y comunicación, se refleja en el análisis de las notas de campo y la construcción del sistema categorial, ya que se pedía a todos los participantes que las leyeran, realizaran modificaciones, y enviaran sus aportaciones a través de la red. Subrayando lo importante e imprescindible que resultaba que sus pensamientos estuvieran reflejados en el contenido de esas notas, porque la información no debía aparecer distorsionada o manipulada.

3.5. La reconstrucción de los significados

Como escribió Dewey hace ya años, en su libro *Democracia y Educación* (1916, p. 74) «*La educación es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia, y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente*». Aprender es una reconstrucción continua de la experiencia en la que, se incrementa la percepción de la actividad a que estamos dedicados, al tiempo que se dirigen y controlan las experiencias subsiguientes, y donde el último resultado revela el sentido de las anteriores. La reconstrucción dentro de un proceso de investigación-acción implica, por una parte, resituar-revisar los modos anteriores de ver y hacer, para generar desde un presente nuevas apreciaciones en los modos de comprender y hacer, que puedan transformar las prácticas futuras. Hemos de tener en cuenta que en las investigaciones cualitativas la reconstrucción es una fase de la investigación (Bolívar, 2010) y que seguimos investigando en la medida en que continuamos organizando la información (Denzin y Lincoln, 1994).

Las perspectivas son el objeto de la reconstrucción. Para que pueda darse una reflexión sobre la práctica se tiene que ver el propio hacer en términos de situarse en otro lugar. Tomamos así posición sobre nuestro pensamiento en acciones pasadas y, al apreciarlos desde otra perspectiva, se genera su transformación mediante nuevas imágenes y configuraciones de la práctica. El puente espacial y temporal que une cognitivamente, los tres momentos es la clave del proceso reconstructivo; el cambio se genera mediante

una combinación y contextualización de las perspectivas. A continuación recogemos, a modo de ejemplo, el índice de una de las reconstrucciones:

ÍNDICE

- Mirando al pasado
- ¿En qué situación se encuentra el proyecto? ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué vamos a hacer?
- ¿Cómo nos hemos organizado en el seminario esta vez?
- ¿Qué ha ocurrido en la segunda sesión formativa con familias?
- ¿Cuál ha sido la labor desarrollada por los Grupos de Centro durante este mes?
- ¿Qué y cómo vamos a trabajar con las familias en la tercera sesión formativa?
- Mirando al futuro

Ejemplo de un índice de una de las reconstrucciones

En nuestro caso, las reconstrucciones las hemos hilado a través de los interrogantes que emergían del sistema y que han vertebrado la narrativa del documento, lo que ha supuesto un gran esfuerzo para quienes asumían esta tarea, porque requería una dedicación diaria al trabajo para llegar a consensos. Las reconstrucciones han provocado en los implicados una comprensión nueva de la práctica, de las situaciones de enseñanza y de las propias asunciones implícitas en los contextos formativos generados. La claridad que nos han ofrecido las reconstrucciones sobre el proceso que estábamos siguiendo compensaba los esfuerzos y las limitaciones con las que nos hemos ido encontrando.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La observación participante, como estrategia de investigación, y las herramientas derivadas de ella (notas de campo, sistema categorial y reconstrucción), nos desvelan las siguientes apreciaciones:

- Que las notas de campo permiten a los participantes en distintos contextos, revivir situaciones de un pasado inmediato, releer

las aportaciones del resto de compañeros/as y reparar en los matices que se pierden en los debates aunque seamos participantes *directos*.

- Que las notas de campo ayudan a repensar los recursos dialécticos que se ponen en marcha en cada contexto de aprendizaje, al poder analizar con detenimiento cada recurso. A todos los colectivos les resulta más fácil entrar en una dinámica de diálogo si las preguntas que se lanzan en las sesiones de trabajo son directas y concretas, si les sitúa ante un problema... Del mismo modo, se ha comprobado a través de las notas de campo que la participación y argumentación es mayor si las actividades que se plantean son orales y no escritas.
- Que las notas de campo orientan respecto a las tareas que se realizan en cada contexto. Las tareas de reflexión enviadas para casa han favorecido el nivel de argumentación de los participantes, su implicación en el tema problemático y, sobre todo, subrayan haber disfrutado con la tarea.
- Que el sistema categorial emergente es una herramienta sujeta al debate, contraste, discusión y al consenso.
- Que el sistema categorial permite visualizar lo priorizado por los participantes, al fusionarse la razón (lo que se dice) con el corazón (cómo y por qué se dice).
- Que el intercambio de información con los participantes provoca remodelaciones en las reconstrucciones. Esto no ha de ser entendido como simple triangulación del contenido, sino como una pretensión de que los participantes sientan poder controlar la investigación y ser conscientes de que son *dueños y/o esclavos* de sus palabras y actos.

Los participantes en los distintos contextos de aprendizaje han desvelado que trabajar con la observación participante y las herramientas de análisis derivadas de ella, les ha propiciado aprendizajes emocionales y personales.

Destacan como uno de los puntos de interés haber aprendido a dinamizar y gestionar los grupos de trabajo, y haberlo hecho adoptando una postura relajada y tranquila, de escucha y diálogo, al haber tenido como respaldo la lectura de las notas de campo a modo de cuaderno de bitácora.

Los participantes se han sentido cómodos en el manejo de la observación participante, y de la información: notas de campo, contraste, categorización, interpretación,... como una tarea cuyo objetivo era conocer para reconocerse, para cambiar e impulsar un proyecto común.

La observación participante les ha servido para implicarse en la necesidad de dar respuesta a un problema que sentían como suyo. Consideramos que este proceso formativo les ha dado mayor sensibilidad para ver lo que a simple vista no habían visto, es decir, lo que se les ocultaba detrás de lo aparente. Han sentido la necesidad de implicarse para cambiar, y esa necesidad se ha creado, se ha aprendido. El hecho de implicar conlleva comprometerse y sentirse partícipe de un proyecto colectivo.

Todo lo desconocido, lo novedoso provoca inseguridad, desconfianza y miedo. Aprender a vencer los miedos iniciales con una actitud positiva como producto de la reflexión, es otro de los aprendizajes subrayados.

Releer las notas de campo da la posibilidad de *calzarse los mocasines del otro* y darse cuenta de cosas en las que se había reparado, generando empatía que también se aprende.

Quizá lo que más nos guste subrayar sea que en toda la investigación se ha hecho hincapié en que todos y todas aprendemos a sentir. Los encuentros siempre han comenzado con una pregunta ritual ¿cómo nos sentimos? que ha ayudado a crear un espacio de comunicación y escucha en el que cualquiera podía expresar cómo se sentía en el grupo, cómo se veía, qué necesitaba, qué echaba de menos,... Este es el mundo oculto que preside los procesos de investigación, y es también, el que ha fundamentado los nuestros, y así se recoge en las notas de campo generadas a partir de la observación participante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amenabar, B. y Sistiaga, J. J. (2009). *Perspectivas de las y los agentes implicados en el deporte escolar. Libro Blanco del deporte escolar*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Bolívar, A., de la Cruz, J.M. y Domingo, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión de la investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 10-33.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education*. New York: Routledge.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage Publications.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gil, J. y Rodríguez, J. (2004). *Análisis de datos en la Investigación Educativa*. Sevilla: Edición Digital@Tres.
- Gimeno, F. (2000). *Entrenando a padres y madres....* Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Metodología comunicativa crítica: Informar a la transformación social real a través de la investigación. *Investigación Cualitativa*, 17 (3), 235-245.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Kirk, D. (2009). The idea of the idea of physical education: Between essentialism and relativism in studying the social construction of physical education. *Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 18, 24-40.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica par la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC Editorial.
- Macazaga, A. y Rekalde, I. (2005). El proceso de formación a través de la investigación participativa: una experiencia en torno al deporte escolar. *Guiniguada*, 14, 141-156.
- Macazaga, A.M., Vizcarra, M.T. y Rekalde, I. (2006). Estudio del proceso formativo que siguen un grupo de docentes para realizar un diagnóstico de necesidades en deporte escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (2), 207-226.
- Macazaga, A.M., Rekalde, I. y Vizcarra, M.T. (2011). Pedagogía del deporte escolar y valores educativos. Reflexiones sobre una experiencia. En E. Isidori, y A. Fraile. *La pedagogía del deporte hoy. Escenarios y desafíos*. (pp. 251-300). Roma: Edizioni Nuova Cultura.

- Macazaga, A.M., Rekalde, I. y Vizcarra, M.T. (2013). ¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de los juegos y los deportes. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 263-276.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Orts, F. (2005). La promoción del deporte de base en Valencia. Los programas deportivos municipales. *Aula de Innovación Educativa*, 91, 24-27.
- Pérez Serrano, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Bordón*, 60, 15-30.
- Prat, M. y Soler, S. (2012). De las palabras a los hechos: un proyecto para promover la participación femenina en el deporte universitario. El caso de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 14 (3), 283-302.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T. y Macazaga, A. M. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación participativa. *Aula Abierta*, 39 (1), 93-104.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rossi, T., Tinning, R. y McCuaig, L. (2009). With the Best of Intentions: A Critical Discourse Analysis of Physical Education Curriculum Materials. *Journal of teaching in physical education*, 28 (1), 75-89.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vizcarra, M.T., Macazaga, A. M. y Rekalde, I. (2006). ¿Con qué deporte escolar sueñan las familias? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 86, 97-107.
- Vizcarra, M.T.; Macazaga, A. M. y Rekalde, I. (2013). El proceso de acompañamiento en la construcción participativa de una normativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), 110-120.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-150.

PALABRAS CLAVE

Observación, Participación, Investigación, Escuela, Deporte escolar.

KEYWORDS

Observation, Participation, Research, School, Scholar Sport.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Itziar Rekalde Rodríguez, pertenece al Departamento de Didáctica y Organización Escolar, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Universidad del País Vasco/Euskal-Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Sus aportaciones más significativas giran en torno al acompañamiento en procesos formativos que se desarrollan en áreas curriculares diversas, como es el caso de la salud o el del deporte escolar, y en niveles educativos diferentes como la educación primaria y la superior. En todos los estudios el principal objetivo es construir contextos de participación que fomenten la comunicación y reflexión.

Estas autoras han investigado en torno al tema del deporte escolar y de la coordinación de éste respecto a la educación física que se desarrolla en los diferentes niveles educativos.

Asimismo, las tres son autoras de trabajos derivados de las investigaciones llevadas a cabo en la Federación de Ikastolas (País Vasco), así como en Comunidades de Aprendizaje en colaboración con la Universidad de Barcelona (Proyecto *Juega, dialoga y resuelve: la superación de conflictos en Educación Física mediante el modelo comunitario*. Diseño de un programa específico para Comunidades de Aprendizaje. Plan Nacional I+D+I. Programa Nacional de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. 2007- 2010).

Maria Teresa Vizcarra Morales y Ana María Macazaga López pertenecen al Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad del País Vasco/Euskal-Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Dirección de los autores: Itziar Rekalde Rodríguez
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar
Facultad de Filosofía y Ciencias
de la Educación

Universidad del País Vasco/Euskal-Herriko
Unibertsitatea (UPV/EHU)
Av. Tolosa, n.º 70, 20018 Donostia.
E-mail: itziar.rekalde@ehu.es

Maria Teresa Vizcarra y Ana María Macazaga
Departamento de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal
Universidad del País Vasco/Euskal-Herriko
Unibertsitatea (UPV/EHU).
E-mail: mariate.bizkarra@ehu.es
ana.makazaga@ehu.es

Fecha Recepción del Artículo: 07. Diciembre. 2011
Fecha modificación Artículo: 12. Abril. 2012
Fecha Aceptación del Artículo: 15. Mayo. 2012
Fecha de Revisión para publicación: 24. Junio. 2013