



VOL. 19, Nº2 (Mayo-Agosto 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

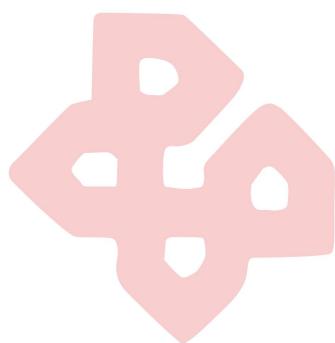
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 04/05/2015

Fecha de aceptación 16/07/2015

JÓVENES QUE INVESTIGAN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: ALTERNATIVAS PARA APRENDER

Young people investigating in Secondary Education: Alternatives for learning



Maria Domingo-Coscollola* y **Fernando Hernández-Hernández****

**Universitat Internacional de Catalunya, ** Universitat de Barcelona*

E-mail: mdomingoc@uic.es, fdohernandez@ub.edu

Resumen:

En este artículo, damos cuenta de cómo cinco grupos de jóvenes (estudiantes de secundaria de distintos centros educativos de Cataluña) realizaron investigaciones etnográficas de forma colaborativa acompañados por investigadores de la universidad. Su objetivo era explorar cómo y mediante qué alfabetismos ellos se comunican y aprenden dentro y fuera del centro educativo. Durante este proceso, se formaron como investigadores (aprendieron a tomar notas de campo, realizaron observaciones dentro y fuera del centro, se entrevistaron, crearon relatos, documentaron visualmente...) y finalmente presentaron su informe de investigación públicamente primero en el centro y después en la universidad ante el resto de los grupos. En este marco, el foco de este artículo se centra en el proceso de investigación y de formación de los jóvenes, en cómo el informe surgió de su autoría, en las relaciones vivenciadas y en lo que aprendimos todos los que participamos en la investigación.

Palabras clave: *Investigación etnográfica, educación secundaria, investigar con jóvenes, aprendizaje, co-investigadores.*

Abstract:

In this paper, we report how five youth groups (high school students of different schools in Catalonia) carried out collaborative ethnographic researches, alongside with university researchers. Its aim was to explore how and by what literacies youth communicate and learn inside and outside secondary schools. During this process, they were trained as researchers (they learned to take field notes, made observations inside and outside the school, interviewed themselves, created stories, documented visually...) and, at the end, they presented their research report in public: at the school and at the university in front of the rest of groups. From this framework, the approach of this article focuses on the research and training process of young people, on how the report from the research arose of their authorship, the relationships experienced, and finally what we, youth and academic, learned through this research process.

Key words: *Ethnographic research, high school, researching with youth, learning, co-researchers.*

1. Introducción

Este artículo se centra en una de las fases del proyecto de investigación “Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera del centro de secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes” (Ministerio de Economía y Competitividad de España: EDU2011-24122). En esta fase del proyecto, cinco grupos de jóvenes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de diferentes centros de Cataluña, llevaron a cabo cinco investigaciones etnográficas. Durante este proceso, también participaron investigadores de la Universidad de Barcelona (UB) con distintos roles, pero especialmente como facilitadores y acompañantes de la investigación. Al final de esta fase, cada grupo de jóvenes había aprendido a realizar una investigación etnográfica y también un informe sobre cómo los jóvenes se comunican y aprenden dentro y fuera de los centros de secundaria.

A partir de esta propuesta de trabajo, por una parte, intentamos que los jóvenes usaran su voz y desplegaran su autoría investigando sobre ellos con una actitud activa. Este planteamiento está en línea con el interés de involucrar a los participantes en el proceso de investigación para generar visiones, conocimientos y medios de expresión genuinos (Bragg, 2007). Por este motivo, decidimos investigar no sobre los jóvenes sino con ellos (Australian Research Alliance for Children and Youth, 2009; Fraser, Lewis, Ding, Kellet & Robinson, 2004; Hernández, 2011; Kirby, 2004) reivindicando, igual que Smyth y McInerney (2012, p. 3), la consideración de que “los jóvenes son los testigos más relevantes de lo que ocurre en las escuelas y en las aulas, pero al mismo tiempo, son los más marginados y excluidos.”

Por otra parte, con esta propuesta de trabajo, intentamos que los jóvenes efectuaran una investigación como una forma de aprender en las aulas a partir de involucrarse en un auténtico proceso de indagación. Paralelamente, generamos la posibilidad de que articularan la experiencia y el conocimiento derivado de su investigación en un informe que diera cuenta de su proceso y de sus logros. Por lo tanto, tratamos que los jóvenes implicados se beneficiaran académicamente y personalmente de participar en experiencias reales de investigación, coincidiendo con propuestas como la de Bland y Atweh (2007).

Todo este planteamiento está en línea con las investigaciones que evidencian la importancia de tener en cuenta las voces y la agencia de los jóvenes para contribuir así a su aprendizaje en los centros (Carrington, Bland & Brady 2010; Fielding, 2001; Rudduck & Flutter, 2000; Thomson & Gunter, 2006). Sobre esta temática, Fielding sugiere cuatro posibilidades de participación de los jóvenes en una investigación: “estudiantes como fuentes de datos, estudiantes como encuestadores activos, estudiantes como co-investigadores y estudiantes como investigadores” (2001, p. 135).

En nuestro caso, los jóvenes participaron como co-investigadores. Los co-investigadores son propensos a plantear cuestiones y mostrar aspectos de la vida de los centros, sobre las que los adultos pueden no ser conscientes. A partir de esta realidad, hemos

tratado de favorecer la máxima participación e implicación de los jóvenes como co-investigadores, con la finalidad de contribuir al cambio y a la mejora pedagógica en los centros educativos (Bland&Atweh, 2007; Hollins, Gunter & Thomson, 2006; Kaplan &Howes, 2004; Thomson & Gunter, 2007).

2. Metodología

2.1. Preparación de la estancia en los centros

Antes de empezar la investigación etnográfica en los centros, se realizaron diferentes negociaciones. En nuestro caso, el investigador principal del proyecto y la de nuestro grupo de investigación fueron quienes las gestionaron. Ellos llevaron a cabo la negociación con la Dirección de cada centro sobre lo que implicaba la participación en el proyecto. También, negociaron las características de los jóvenes que podían vincularse a la investigación. Nosotros solicitamos que fueran seis jóvenes de cuarto de ESO que desearan participar voluntariamente en el proyecto, de los cuales como mínimo dos no esperasen que cumplieran las expectativas académicas del profesorado. La finalidad era realizar la investigación con un grupo heterogéneo. El hecho de trabajar con jóvenes y hacerlo en un contexto escolar, hizo necesario el consentimiento y la negociación con los jóvenes, sus familias y los centros para satisfacer los requisitos éticos que implican este tipo de investigación participativa.

Cuando planificamos el proyecto de investigación, el currículo de cuarto de ESO de Cataluña incluía la realización de un proyecto de investigación grupal al que debían dedicar una hora semanal. Este proyecto se entendía como “un conjunto de actividades de descubrimiento e investigación llevadas a cabo por el alumnado en torno a un tema escogido y acotado, en parte, por este mismo, bajo la guía del profesorado” (Departament d’Educació, 2010, p. 251). A partir de esta posibilidad, se estipuló con la mayoría de direcciones de los centros que los jóvenes implicados realizarían su proyecto de investigación con nosotros (los investigadores), pero que el resultado sería evaluado por el profesorado como los proyectos del resto de sus compañeros. De este modo, la participación de los jóvenes en nuestra propuesta de investigación se integraba dentro de una tarea académica de educación secundaria.

También antes de asistir a los centros, el investigador principal del proyecto concertó una entrevista con una joven que acababa de finalizar el cuarto curso de la ESO. En este encuentro, se deseaba conversar para obtener sus aportaciones sobre lo que pretendíamos investigar y además detectar qué palabras o planteamientos facilitarían conectar con los jóvenes e implicarlos en el proyecto. El contenido de esta conversación también se usó como fuente para crear una imagen del proyecto (figura 1). La imagen fue diseñada por uno de los investigadores, pretendiendo ilustrar algunos de los contenidos, herramientas y lenguajes que se ponían en juego en el proyecto.



Figura 1. Imagen del proyecto IN-OUT School. Autor: Xavier Giró.

Esta imagen del proyecto se creó porque habíamos decidido utilizarla, en nuestra estancia en los centros, como desencadenante de conversaciones y de relaciones (Kaplan &Howes, 2004). También, por “el potencial de los llamados métodos ‘creativos’ en la

investigación de los medios y en la investigación social (...), medios visuales de representación, tales como dibujos, fotografía y vídeo” (Buckingham, 2009, p. 633).

Finalmente, se planteó una estrategia compartida a seguir durante nuestra estancia en cada uno de los cinco centros teniendo en cuenta la conversación con la joven y los relatos sobre la temática de estudio (realizados por los investigadores de la universidad implicados en este proyecto). Las pautas de esta estrategia eran orientativas y cada pareja de investigadores podía adaptarlas según las necesidades de su grupo y las circunstancias de cada centro. También, acordamos que los investigadores escribiríamos primero los diarios de campo de los encuentros con los jóvenes en los centros y posteriormente los relatos etnográficos.

2.2 Planteamiento de la estancia en los centros

Se presentan las pautas de la estrategia compartida que seguimos durante nuestros encuentros con los jóvenes en los centros:

- Presentaciones y consentimientos de participación. Durante la primera sesión, los jóvenes se presentaron y destacaron sus motivaciones para participar en nuestra propuesta de investigación. También, lo hicimos los investigadores que asistimos a cada centro y además presentamos nuestro grupo y nuestro proyecto. Posteriormente, se les invitó a realizar una investigación donde también participaban otros centros y a comentar aspectos sobre sus intereses y dudas ante nuestra propuesta de investigación. Esta propuesta se presentó como un punto de partida, pero sin un camino específico a seguir. Por lo tanto, ellos podían influir en su diseño y contribuir desde sus aportaciones a reconfigurar su investigación y su papel en ella. Así, los jóvenes fueron invitados a actuar como co-investigadores (Fielding, 2001). Finalmente, se solicitó su consentimiento para grabar y registrar visualmente las sesiones de trabajo, las entrevistas... y se les recordó su derecho a retirarse en cualquier momento. Además, se les proporcionó el documento de consentimiento y la carta dirigida a sus padres para que confirmaran su participación.
- Diálogo y visualización de la pregunta de la investigación etnográfica. Se usó la imagen del proyecto (figura 1) para dialogar en el grupo sobre la pregunta de la investigación (cómo y con qué medios los jóvenes se comunican y aprenden dentro y fuera del centro). Posteriormente, pudieron completarla y personalizarla a partir de sus experiencias y realidades. En otra sesión, se conversó sobre la pregunta de la investigación pudiéndose utilizar lo escrito y/o dibujado sobre la imagen. A partir de estos diálogos, se pretendía contribuir a la constitución de un grupo de aprendizaje del que emergieran posiciones y planteamientos iniciales de cada joven sobre la investigación. Así, desde un inicio, progresivamente se fue reconociendo al otro como sujeto que puede aprender a partir de sus preguntas, de sus aportaciones y del diálogo con los otros (Hernández, 2007).
- Investigación acompañada de formación. Se guió el proceso de formación y autoformación de los jóvenes (sobre investigación etnográfica) mediante prácticas de observación, entrevistas, análisis, narración y generación de conocimiento para dar cuenta de la investigación realizada por el grupo de jóvenes. Durante este trayecto, los jóvenes decidieron qué proceso de investigación seguir y cómo hacerlo (qué recursos o estrategias usar y cómo gestionar la información y la comunicación). Realizaron y revisaron sus producciones (narraciones, observaciones, entrevistas, evidencias visuales...) y también pudieron cruzarlas entre ellos, compartirlas, analizarlas y trasladarlas a su informe. Aparte de la formación impartida, resultó básico que los jóvenes se sintieran desafiados por la experiencia de participar en la investigación, que se consideraran autores y que sus argumentos fueran respetados desde el diálogo y desde su responsabilidad como investigadores. Durante la investigación etnográfica, se fomentó el uso de lo visual por su potencial de

“conocer y producir narrativa académica” (Pink, Hubbard, O’Neill&Radley, 2010, p.1). Así, ellos produjeron no sólo conocimiento, sino la propia investigación.

- Realización y presentación de los informes de investigación. Los jóvenes crearon sus informes en grupo sobre lo investigado, incluyendo también las experiencias de ser co-investigadores. Durante este proceso, cada grupo decidió cómo hacerlo y qué herramientas digitales usar para facilitar su trabajo conjunto. Después, los jóvenes presentaron sus informes en el centro donde fueron evaluados por el profesorado. Finalmente, cada grupo presentó en la universidad (en la sala de actos de la Facultad de Bellas Artes de la UB) sus informes a los otros cuatro grupos implicados y al resto de invitados que asistieron al acto.

Durante la estancia en los centros, tuvimos presente cuestiones éticas y epistemológicas sobre si el enfoque de investigación participativa con jóvenes puede ser considerado relevante para el propósito que nos planteábamos (Fielding, 2004). Partimos de la mejor de las intenciones, al invitar a los jóvenes a compartir sus opiniones y/o información sobre aspectos de sus vidas a través de estrategias de investigación participativa (Hadfield&Haw, 2001). Sin embargo, no olvidamos que las perspectivas de los adultos pueden tener tendencia a dominar el trabajo con los jóvenes (Hadfield&Haw, 2001). Además, Fielding (2004) nos recuerda que las voces de los jóvenes, sin ser conscientes de ello, pueden ser moldeadas para adaptarse a los planes o al conocimiento del adulto (Mitra, 2001). Si esto sucede, entonces los jóvenes son posicionados más como quienes responden y se adaptan a los planes de los adultos y no como creadores de sus propios planteamientos. Para evitarlo usamos diferentes estrategias según las necesidades de cada grupo. Por ejemplo:

- Empezar un diálogo a partir de un desencadenante (una frase, una imagen...).
- Crear una atmosfera de diálogo sin sentirse cuestionados.
- Ofrecer la oportunidad de que cada joven desarrollase algún argumento.
- Plantear posibles incongruencias, contradicciones, incertidumbres... no como una limitación sino como una vía para explorar y buscar alternativas.
- Procurar la participación activa de los implicados potenciando la heterogeneidad del grupo.
- Reforzar el valor de las preguntas, los acuerdos y el diálogo.
- Sugerir sin dirigir la búsqueda de respuestas ni proporcionar las alternativas a seguir.
- Organizar el espacio de los encuentros para facilitar la comunicación y el trabajo en grupo.

Además, especialmente, les confiamos la tarea de presentar sus opiniones e intereses para que pudieran sentirse más conectados y representados en la investigación (Pedder&McIntyre, 2006; Thomson&Gunter, 2007). En la práctica, intentamos apostar por la creación de un informe por parte de los jóvenes tal como aboga Mitra (2001) y por una investigación fuertemente dirigida por el alumno (Bland&Atweh 2007).

2.3 Muestra y enfoque metodológico

Como ya se ha señalado, las cinco investigaciones etnográficas fueron realizadas por jóvenes de otros tantos centros de Secundaria de Cataluña: La Mallola (Esplugues de Llobregat), ElsAlfacs (Sant Carles de la Ràpita), Ribera Baixa (El Prat de Llobregat), El Palau (Sant Andreu de la Barca) y la EscolaVirolai (Barcelona). En cada uno de estos centros, habitualmente dos investigadores de la universidad guiaban la formación y la indagación de la investigación etnográfica de los jóvenes.

El número de jóvenes implicados voluntariamente de cada centro fue de como mínimo cinco, de los cuales al menos dos no respondían a las expectativas académicas del centro. La selección de los jóvenes participantes fue realizada desde cada centro sin que nosotros (los investigadores) intervinieramos, aunque teniendo en cuenta nuestra demanda inicial. Los jóvenes participantes tenían quince o dieciséis años y se implicaron durante cinco meses de trabajo continuado en cuatro de los centros y durante ocho meses en el otro (centro donde sólo asistía generalmente un investigador). Lo más común fue realizar unas diecisiete sesiones de una hora en cada centro. En algunos casos, además, los investigadores compartían la comida con los jóvenes antes o después de las sesiones.

Cada grupo estaba formado por los jóvenes, generalmente dos investigadores y por uno o dos docentes del centro para facilitar la realización de la propuesta de investigación. La composición de estos grupos se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1 Perfil del grupo de cada centro implicado

Institución	Profesorado del centro	Jóvenes de secundaria	Investigadores del proyecto
EscolaVirolai (Barcelona)	1	6	2
Instituto Alfacs (Sant Carles de la Ràpita)	1	11	1
Instituto Mallola (Esplugues de Llobregat)	1	6	2
Instituto Palau (Sant Andreu de la Barca)	2	6	2
Instituto Ribera Baixa (Prat de Llobregat)	2	5	2
TOTAL	7	34	9

Durante la estancia en los centros, llevamos a cabo una investigación participativa combinando dos enfoques metodológicos: una etnografía educativa (Troman, Jeffrey&Waldorf, 2005) de carácter interpretativo (Denzin, 1997) y una investigación-acción participativa (Bland&Atweh, 2007). Este planteamiento permitió construir un proyecto de investigación basado en la participación y la colaboración con los jóvenes (Heath, Brooks, Cleaver&Ireland, 2009) utilizando diferentes estrategias (observación, entrevista, diario de campo, fotografías...) para que ellos recogieran sus propias evidencias y construyeran su etnografía. De este modo, intentábamos favorecer el compromiso, la participación y la implicación de los jóvenes, frente a la realidad de algunos centros donde las voces de sus estudiantes “podrían haber sido silenciadas o devaluadas dentro de sistemas escolares tradicionales” (Bland&Atweh, 2007, p. 339).

3. Resultados

Seguidamente, presentamos los resultados agrupados en tres apartados:

- Proceso de formación y de investigación de los jóvenes.
- Final del proceso y elaboración de los informes de los jóvenes.
- Aprendizaje de los implicados.

3.1 Proceso de formación y de investigación de los jóvenes

Los encuentros presenciales con los jóvenes fueron avanzando (entre la formación y la generación de evidencias) a partir de sus observaciones a un compañero dentro y fuera del centro, de sus entrevistas realizadas y de sus relatos sobre las observaciones, y también a partir de la escritura de una carta a un extranjero “ficticio” sobre el aprender dentro y fuera del centro. Por lo tanto, se combinaban momentos de investigación con momentos de formación principalmente sobre observaciones y auto-observaciones, diarios de campo, entrevistas y grupos de discusión.

Durante los primeros encuentros con los jóvenes (en su papel de co-investigadores), se dialogó sobre qué significa realizar una investigación etnográfica y sobre qué investigar (en qué nos hace pensar la palabra ‘aprender’ y aprender dentro y fuera). Generalmente, la noción de investigación etnográfica sorprendió, pues ellos sólo consideraban como investigación aquella que está asociada con las ciencias experimentales. También, al inicio, se usó la imagen del proyecto (figura 1) que tuvo el efecto de una fotografía desencadenante de conversaciones tal como destaca Cappello (2005). En ella, se representaron y emergieron acciones habituales que los jóvenes realizaban dentro y fuera del centro. Esto propició un espacio de conversación donde compartían comprensiones sobre la investigación iniciada. A la vez, ellos fueron usando otros recursos en formato papel o digital que facilitaron su trabajo. Aportaron y crearon recursos textuales, auditivos, visuales, audiovisuales y presentaciones digitales. Por ejemplo un mapa mural para representar sus experiencias de aprendizaje aumentó su implicación al ser una forma tangible de establecer conexiones y unir prácticas dispersas durante la generación de conocimiento en el grupo.

Habitualmente, utilizaron más los recursos digitales durante la investigación que en sus clases, tanto en la comunicación -entre las sesiones presenciales- como en la generación de evidencias. Destacaron que favorecían la colaboración, el diálogo entre ellos y una mayor implicación. Esta realidad está en línea con lo que apuntan otros estudios (Guitert, Romeu & Pérez-Mateo, 2007; Sánchez, Forés, Sancho & Ornellas, 2011). Según los jóvenes, los recursos digitales facilitaban el intercambio y el tránsito entre la información y el conocimiento, y también la distribución de responsabilidades. Cada grupo los usaba en función de sus necesidades, argumentos y decisiones. En la mayoría de los casos, utilizaron un programa para editar sus vídeos, una red social (Facebook) y servicios de almacenamiento de archivos en la nube como Google Drive y Dropbox donde compartían y guardaban información en carpetas. También, aunque no mayoritariamente, compartieron documentos en Google Docs ya que, según ellos, podían generar conocimiento colaborativamente de forma rápida y sencilla facilitando su localización y uso. Algunos, aunque menos, optaron por disponer de un espacio web (Google Sites).

La generación de confianza, entre los jóvenes y nosotros, fue un proceso progresivo con ritmos e intensidades diferentes. Esta realidad afectaba en cómo cada grupo compartía y en cómo se implicaba en su investigación. El proceso de colaboración también se fue construyendo a medida que avanzaba la investigación. A nivel general, la colaboración fomentó el sentido de pertenencia a un colectivo, y les permitió gestionar su propio proceso de aprendizaje mejorando su autoestima y su autoría. El proceso de producción y de análisis de las evidencias que se fueron generando fue una experiencia colaborativa que evolucionaba a partir de una re-elaboración desde el diálogo y las preguntas. Ellos escribían, compartían y analizaban textos etnográficos observando las actividades propias y las de sus compañeros que realizaban dentro y fuera del centro. Estos relatos reflexivos y su análisis en grupo favorecieron su mejora en las diferentes estrategias de aprendizaje (escritura de relatos, observación detallada, relación entre textos e imágenes...) y facilitaron la realización de los informes. Al final, cuando valoraron sus acciones habituales, ellos destacaron su mayor o menor libertad de decisión en función de si se referían o no a las acciones que realizaban en el centro.

Los aspectos éticos que se relacionan con el desarrollo del proyecto se vinculan con la organización y puesta en práctica inicial de esta fase del proyecto que se fue afrontando con

un trato cordial hacía los jóvenes, basado en el respeto de sus ideas y planteamientos. Generalmente, se evitaron los problemas o conflictos de interferencia con el centro referentes al horario escolar y la dinámica del centro.

3.2 Final de proceso y elaboración de los informes de los jóvenes

Los cinco grupos cerraron el proceso de investigación con la realización de un informe final que la mayoría de los grupos presentó en el centro para su valoración como tarea académica. En general, el registro cronológico de los encuentros les facilitó dar cuenta de la evolución de la investigación y la realización de este informe. Los aspectos significativos abordados previos a su realización fueron cómo elaborar conocimiento y cómo analizar la información (cómo identificar diferencias y semejanzas entre la comunicación y el aprendizaje dentro y fuera del centro).

Durante la realización del informe, los jóvenes también trataron de dar respuestas a las preguntas que se habían ido planteando. Se extraen algunas de sus informes:

¿Qué significa ser sujeto e investigador a la vez? Convertirse en una persona que se estudia a sí misma, de modo que tú eres el sujeto de la investigación, pero también eres el investigador. Gracias a ello, tienes la oportunidad de estudiarte y preguntarte cómo eres o cómo te comportas. (Moreno et al., 2013, p. 28)

¿Qué significa hacer un proyecto de investigación en grupo? Colaborar, trabajar en grupo y tener que coordinarse con tus compañeros debido a que se tiene que hacer el trabajo de investigación bien hecho. Significa creer en tus compañeros y que ellos crean en ti. (Moreno et al., 2013, p. 28)

Cada grupo de jóvenes elaboró su informe a partir de sus evidencias (fotografías, vídeos y textos) creadas y recogidas por ellos que fueron organizando y analizando. Se presenta un fragmento de cómo lo hacían:

Durante todo este trayecto, hemos realizado diferentes relatos relacionados con cómo nos comunicamos dentro y fuera de la escuela. Hoy hemos dialogado sobre las diversas evidencias que hemos generado. Las evidencias se basan en relatos sobre cómo somos, cómo nos comunicamos, cómo nos expresamos y cómo aprendemos dentro y fuera del centro. Nos hemos dividido en dos grupos: el grupo del IN y el grupo del OUT. Primero empezaremos hablando del IN. (Moreno et al., 2013, p. 14-15)

Durante la redacción del informe, los jóvenes analizaron, tematizaron y narraron su experiencia en una investigación desde la posición de investigadores y sin eludir momentos de claridad y/o de desconcierto. En el siguiente extracto, una joven describe, durante la presentación en la universidad, cómo iban construyendo su investigación y explica su sentido:

En esta investigación, ha habido momentos en los que me he sentido como una verdadera investigadora. No sólo observaba y reproducía lo que veía, sino que también analizaba y me cuestionaba las cosas. Además, pequeños detalles que antes eran insignificantes de repente adquirieron un valor muy importante en la explicación de nuestro comportamiento. Destaco que al principio de la investigación no encontraba la manera de conectar lo que estábamos haciendo. Es decir, no veía cómo llegaríamos a una conclusión ni ligaríamos los aspectos de la investigación a partir de lo que hacíamos, pero ahora al final, todo liga perfectamente. Es como en una serie de misterio, al principio todo parece un caos y es todo muy abstracto, pero después cuando la serie va avanzando ves que todo va encajando. (Ornellas & Sancho, 2014, p. 24)

A partir de la comunicación directa con los co-investigadores y de observar sus interacciones y sus reacciones, vimos que los momentos de dificultad durante la realización del informe aportaron algunas consideraciones relacionadas con su crecimiento personal y

escolar. Por ejemplo, la revisión entre iguales donde los co-investigadores aprendían a dar y recibir feedback sobre sus producciones resultó un reto para ellos. Hasta entonces estaban acostumbrados a reflexionar especialmente sobre cómo hay que hacer las cosas, pero menos sobre el por qué y para qué se hacen.

Además, el hecho de que el trabajo de investigación fuera evaluado por el centro y de que existiera una fecha de entrega jugaba un doble papel. Por un lado, generalmente ayudaba a su realización bajo la presión de una fecha de entrega. Por el otro, en dos casos, limitó y/o cuestionó el contenido del informe final por verse, en algunos casos, como una posible crítica hacia el centro. Esto se vivió desde una situación de conflicto por parte de algunos jóvenes (pocos) y por parte de un profesor de uno de los centros. Aquí aparecieron ciertas tensiones entre la naturaleza del trabajo escolar y de la investigación. En cambio, el compromiso de presentar su proceso de trabajo en la universidad favoreció la escritura de sus informes en todos los casos.

Después de generar sus informes, la mayoría de los jóvenes comentaron haber desarrollado una comprensión más profunda de lo que significa tener una motivación intrínseca para aprender. También, resaltaron que ahora observaban y analizaban de manera diferente y que sus competencias de escritura habían mejorado significativamente.

3.3 Aprendizaje de los implicados

Al final de su recorrido de investigación, en todos los casos, los jóvenes habían aprendido a tomar notas de campo, a entrevistar a sus compañeros, a desarrollar observaciones dentro y fuera del centro, a analizar diarios de campo, a escribir un informe de investigación, y a presentar públicamente su investigación primero en el centro educativo y después en la universidad al resto de los grupos participantes.

En sus informes, ellos destacaron que mejoró su comprensión de lo que significa llevar a cabo una investigación y que progresivamente fue mejorando su participación e implicación. A la vez, experimentaron diferentes formas de recogida de datos, tales como la toma de notas, la filmación y la grabación de audio, y el uso de recursos online. También, fueron los responsables de la realización de un informe final de investigación de estructura académica y desarrollaron relaciones con los investigadores de la universidad (Bragg, 2007). Por lo tanto, aprendieron a crear conocimiento y fueron conscientes de que el conocimiento también está fuera de los ámbitos habituales que delimitan los centros educativos de secundaria.

Durante todo este proceso, los jóvenes asumieron diferentes roles desde una actitud de estar a la expectativa o de manera pasiva, hasta actuar como participantes activos desde su posición de co-investigadores. Este proceso no fue una línea recta ya que avanzaban y retrocedían en sus roles y además asumían distintas intensidades según su vinculación con el proyecto y los diferentes momentos del proceso. De forma progresiva y con ritmos distintos, ellos dejaron de preguntar qué queríamos que hiciesen para pasar a coger ellos mismos las riendas de las decisiones.

En los cinco casos, se mostró el rol protagonista de los jóvenes durante su producción de conocimiento. Se promovió su aprendizaje, su propio desarrollo personal (autogestión, iniciativa, autoría, creatividad, pensamiento crítico) y la colaboración y el trabajo en equipo usando diferentes tecnologías. Según ellos, “las tecnologías digitales facilitan la colaboración mejorando el trabajo en grupo, el diálogo y el aprender de los otros y con los otros” (Domingo, Sánchez & Sancho, 2014, p. 163). Mayoritariamente y de forma progresiva, optaron por el trabajo colaborativo con el uso de recursos digitales. Los más utilizados fueron el entorno virtual de aprendizaje que se eligió en cada caso, los servicios de redes sociales, y los documentos compartidos y colaborativos en línea en la intranet del centro o en Internet.

También se generó aprendizaje por parte de los investigadores de la universidad. Nosotros exploramos la posibilidad de colaborar con otro investigador y con jóvenes durante su experiencia como co-investigadores. Ahora bien, como Mitra (2001) pone de relieve, los

enfoques destinados a permitir que los jóvenes expresen sus puntos de vista pueden ser limitados por la incapacidad de los adultos para interpretar con exactitud lo que ellos dicen. Por lo tanto, optamos por llevar a la práctica su sugerencia de permitir que los jóvenes analizaran e interpretaran sus propios datos para evitar traducciones tergiversadas.

Durante los encuentros, en la mayoría de los casos, nosotros intentamos encontrar un equilibrio que permitiera apoyar el proceso de investigación sin dirigirlo. En la práctica, los jóvenes nos asignaron diferentes roles. Inicialmente, fue el rol de profesor en una relación jerarquizada y poco activa por parte de los jóvenes. Después, y poco a poco, nos asignaron un doble rol de investigador y profesor, pero desde una posición de guías que acompañan. Así, progresivamente establecimos una relación más horizontal y fue creciendo el rol activo compartido con los jóvenes.

Sobre el profesorado del centro que nos acompañaba, intentamos compartir con ellos el planteamiento de no interferir en las decisiones de los jóvenes ni tratar de guiarlos hacia direcciones previamente decididas. Deseábamos evitar formas de comportamiento relacionadas con el concepto de la pedagogía centrada en el profesor donde él es el único que estructura las tareas y tiene una posición dominante sobre las ideas que los jóvenes han de seguir y aplicar. Esto lo conseguimos satisfactoriamente en cuatro de los casos. En el otro, no se pudo evitar que surgieran algunas tensiones entre dos investigadores y un profesor del centro por la necesidad que éste señalaba de pautar las acciones que debían realizar los jóvenes.

4. Conclusiones

Antes de encontrarnos con los jóvenes en sus centros, preveíamos que el proyecto tendría lugar en un ambiente de confianza y de colaboración. Nos imaginábamos que íbamos a aprender los unos de los otros y a trabajar para lograr los objetivos de una investigación etnográfica. En la práctica, lo conseguimos satisfactoriamente en los cinco casos, con más o menos intensidad en función de las particularidades de cada grupo. Por lo tanto, coincidimos con la valoración positiva sobre lo que se puede conseguir desde una investigación participativa (Hollins et al., 2006). Ahora bien, igual que en otras investigaciones con estudiantes en sus centros educativos, se presentan retos, ventajas y algunas tensiones (Bragg, 2007; Fielding, 2004, 2007; Mallan, Singh&Giardina, 2010).

En nuestro caso, la estrategia compartida a seguir (durante nuestros encuentros con los jóvenes) nos sirvió como guía, pero constatamos que los ritmos y procesos de trabajo de los grupos eran distintos en los cinco casos. Aunque en todos los casos existen evidencias del aprendizaje de los jóvenes y de su crecimiento personal como co-investigadores. Destacamos su cambio de actitud, el aumento de la implicación, el aprendizaje de nuevas estrategias de argumentación y su progreso en la mejora de formas de expresión y comunicación escrita y oral. Concretamente, el uso de cámaras de vídeo, grabadoras, documentos digitales e imágenes les ayudó a que su proceso de investigación fuera participativo, corroborando con las aportaciones de Pink et al. (2010) sobre la implicación de los participantes en una etnografía visual.

En todos los casos, mostraron una actitud participativa y entusiasta durante la recogida y análisis de datos a partir de un trabajo conjunto y activo que finalizó con la elaboración de un informe donde sus voces se hicieron públicas (Roberts & Nash 2009). Si bien al inicio fue difícil que los jóvenes adoptaran un nivel de control sobre sus objetivos de investigación, conseguimos entre todos su implicación en el proceso a seguir durante la investigación y en sus creaciones, a partir de la colaboración y de transitar en un clima de confianza (Bland&Atweh, 2007; Pedder&McIntyre, 2006; Roberts & Nash, 2009).

También existen evidencias de nuestro aprendizaje y de nuestro crecimiento personal y profesional que nos posibilitó esta investigación. Pusimos en juego nuestra identidad participando activamente dentro de un grupo donde había otro investigador y los jóvenes.

Colaboramos con el otro investigador formando y guiando al grupo de jóvenes que estaba realizando una investigación etnográfica en su centro. Además obtuvimos otros datos, a partir de nuestros diarios de campo, que son fundamentales para el desarrollo de nuestro proyecto de investigación sobre los tránsitos de los jóvenes en su aprender dentro y fuera de los centros de secundaria.

Al lado de los logros, existieron también una serie de retos y tensiones. Como investigadores también aprendimos de las tensiones que emergen cuando se participa en una investigación educativa. Presentamos algunas tensiones relevantes en los relatos etnográficos de los investigadores porque pueden contribuir al conocimiento de otros investigadores que traten de indagar desde posiciones participativas:

- Cuando se incorpora la investigación en la dinámica de un centro, la negociación no termina con la firma del acuerdo de colaboración. Por ejemplo antes de entrar en el trabajo de campo, los profesores que actuaban como mediadores se integraron en nuestro grupo de investigación asistiendo a reuniones y contribuyendo con sus iniciativas y sugerencias. Ahora bien, en la práctica, al comenzar el trabajo de campo, se desvelaron diferentes interpretaciones sobre cómo llevar a cabo la relación con los jóvenes.
- La tutorización del trabajo de investigación de los jóvenes facilitó poder realizar nuestras etnografías en los centros. Esto suponía actuar como investigadores, pero también como profesores porque el trabajo de los jóvenes sería evaluado en el centro. Transitar por esta doble posición implicó negociar con las expectativas de los jóvenes (para quienes éramos sobre todo los profesores de la universidad) y negociar con algunos docentes que esperaban que siguiéramos más o menos sus pautas de actuación sobre el proceso de enseñanza.
- Normalmente dos investigadores realizamos una etnografía en un centro. Este tipo de situación no es usual. Generalmente, suele ser una actividad individual a no ser que estemos frente a una etnografía participativa. En nuestro caso, entrar en el campo dos investigadores con trayectorias diferentes, supuso poner en juego modos de actuación idiosincrásicos, focalizar diferentes aspectos en las observaciones, y tener modos distintos de interpretar y de narrar. Las tensiones que surgieron se llevaron a las reuniones del grupo de investigadores lo que permitía encontrar equilibrios y contrastar las diferencias que surgían en el campo.
- Al inicio de los encuentros, en varias ocasiones nos sorprendió la actitud y rol de los jóvenes. Ellos adoptaban un papel expectante y sin la participación que inicialmente habíamos previsto. Después, las actitudes de participación mejoraron progresivamente, aunque no linealmente, ni al mismo ritmo en cada grupo. Probablemente, si los jóvenes hubieran participado en un proyecto definido, esto no hubiera sucedido. En línea con las aportaciones de Roberts y Nash (2009), pudimos comprobar que poco a poco los jóvenes no sólo se implicaban sino que progresivamente decidí ancada vez más su papel en la investigación.
- El grupo de nueve investigadores tampoco estuvo ajeno a las tensiones. Teníamos diferentes bagajes en lo que se refiere a la actividad etnográfica y estábamos distribuidos en cinco centros distintos. En medio de esa heterogeneidad, teníamos que encontrar acuerdos que permitieran reflejar la diversidad de los casos y de las miradas de los investigadores, pero sin perder los focos de la investigación y la posibilidad de realizar finalmente una meta-etnografía de los cinco estudios (Beach, Bagley, Eriksson, & Player-Koro, 2014).

Nuestros principales desafíos consistieron sobretodo en esforzarnos en gestionar el tiempo para permanecer dentro de los límites del horario asignado que disponíamos para los encuentros con los jóvenes en los centros. También, en tratar de asegurar que los jóvenes aprendieran y que su contribución en la investigación fuese relevante, eficaz y significativa. Sin embargo, constatamos una vez más que un límite de nuestra investigación, como en general de muchos aprendizajes institucionales, se encuentra en la escasez del tiempo para

aprender (Stoll, Fink&Earl, 2003). A pesar de ello, conseguimos, de forma progresiva, favorecer procesos de enseñanza y de aprendizaje que implicaban a los jóvenes desde la curiosidad, la participación y la colaboración.

A partir de los resultados aportados y de las valoraciones y observaciones realizadas, la investigación puede contribuir a plantear otros modos de relacionarse con los jóvenes, tanto en la investigación académica (Bland&Atweh, 2007; Edarte, 2013) como en los centros de secundaria (Mallan et al., 2010). Concretamente, la investigación ha sido un vehículo para que los jóvenes aprendieran cómo diseñar una investigación etnográfica, y practicar habilidades específicas relacionadas con recopilar y analizar sus propias evidencias y dar cuenta de todo ello en un informe. También, y lo más importante, es que esta experiencia puede tener un impacto en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros, si se tienen en cuenta los beneficios de optar por la investigación como forma de favorecer el aprender con sentido. En nuestro caso, la realización de una investigación etnográfica y de un informe, por parte de los jóvenes, permitió:

- Convertir la actividad de la investigación en experiencias personalmente significativas y de aprendizaje contextualizado. Era una indagación y una elaboración de conocimiento desde el entusiasmo, la responsabilidad, la colaboración, la confianza y el análisis de contextos formales e informales de aprendizaje y de comunicación utilizando principalmente tecnologías digitales.
- Potenciar una visión constructivista de la investigación (Holstein & Gubrium, 2008) que se vincula con concepciones del aprendizaje basadas en la neurociencia, el constructivismo social, el aprendizaje rizomático y el conectivismo en las diferentes sesiones de trabajo de los jóvenes aprendiendo con y de sus compañeros.
- Adquirir un aprendizaje profundo según los criterios de Bain (2012) y un aprendizaje autónomo, autodirigido y orientado principalmente al saber. Era un aprendizaje más orientado al proceso y menos al resultado o la nota. Así, los jóvenes fueron capaces de asumir riesgos, aprender de sus errores y utilizar preferentemente motivaciones intrínsecas (disfrutar aprendiendo), además de “ser más susceptibles a las fuentes extrínsecas de motivación” (Svinicki, 2010, p. 25) como la de obtener un buen resultado.

A título de cierre, este estudio sugiere que la participación activa de los jóvenes (como co-investigadores) en el proceso de indagación de una investigación académica puede ser de gran beneficio para ellos y para los investigadores de la universidad. También, puede permitir mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros de secundaria y mostrar al profesorado otras propuestas para aprender desde la indagación, en grupos heterogéneos, mediante procesos de grupo y con la finalidad última de hacer público aquello que se aprende, más allá de los límites de las aulas.

Referencias bibliográficas

- Australian Research Alliance for Children and Youth (Ed.) (2009). Involving children and young people in research. Recuperado de http://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/108/filename/Involving_children_and_young_people_in_research.pdf
- Bain, K. (2012, January 9). What the Best teachers do: An HETL interview with Dr. Ken Bain. Interviewers: Patrick Blessinger and Krassie Pretova. *The International HETL Review*, 2(1), 4-12. Recuperado de <http://www.hetl.org/interview-articles/what-the-best-college-teachers-do/>
- Beach, D., Bagley, C., Eriksson, A., & Player-Koro, C. (2014). Changing teacher education in Sweden: Using meta-ethnographic analysis to understand and describe policy making and educational changes. *Teaching and Teacher Education*, 44, 160-167. doi: 10.1016/j.tate.2014.08.011

- Bland, D. & Atweh, B. (2007). Students as researchers: engaging students' voices in PAR. *Educational Action Research*, 15(3), 337-349. doi: 10.1080/09650790701514259.
- Bragg, S. (2007). "Student Voice" and Governmentality: The production of enterprising subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 28(3), 343-358. doi: 10.1080/01596300701458905.
- Buckingham D. (2009). "Creative" visual methods in media research: possibilities, problems and proposals. *Media, Culture & Society* 31(4), 633-652. doi: 10.1177/0163443709335280.
- Cappello, M. (2005). Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children. *Field Methods*, 17(2), 170-182. doi: 10.1177/1525822x05274553.
- Carrington, S., Bland, D. & Brady, K. (2010). Training young people as researchers to investigate engagement and disengagement in the middle years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 449-462. doi: 10.1080/13603110802504945.
- Departament d'Educació (2010). *Currículum d'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Denzin, N.K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA, London, New Delhi: Sage.
- Domingo, M., Sánchez, J. A. & Sancho, J. M. (2014). Researching on and with Young People: Collaborating and Educating. *Comunicar*, 42(21), 157-164, doi: 10.3916/C42-2014-15.
- Edarte (Ed.) (2013). *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* Pamplona: Pamiela / Edarte.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change* 2(2), 123-141.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. doi: 10.1080/0141192042000195236.
- Fielding, M. (2007). Beyond "Voice": New roles, relations, and contexts in researching with young people. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 28(3), 301-310. doi: 10.1080/01596300701458780.
- Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (Eds.) (2004). *Doing Research with Children and Young People*. London, England: Sage.
- Guitert, M., Romeu, T. & Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *RUSC*, 4(1). Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf
- Hadfield, M. & Haw, K. (2001). "Voice", young people and action research. *Educational Action Research*, 9(3), 485-502. doi:10.1080/09650790100200165.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching Young People's Lives*. London, England: Sage.
- Hernández, F. (2007). La importancia de reconocer al otro como sujeto que puede aprender. *Organización y Gestión Educativa: Revista del fórum europeo de administradores de la educación*, 15(4), 25-29.
- Hernández, F. (Ed.) (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Barcelona: Depósito digital de la Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/17362>
- Hollins, K., Gunter, H. & Thomson, P. (2006). Living improvement: A case study of a secondary school in England. *Improving Schools* 9(2), 141-152. doi: 10.1177/1365480206064728.

- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (Eds.) (2008). *Handbook of Constructionist Research*. New York, NY: Guilford.
- Kaplan, I., & Howes, A. (2004). "Seeing through different eyes": exploring the value of participative research using images in schools. *Cambridge Journal of Education*, 34(2), 143-155. doi: 10.1080/03057640410001700534.
- Kirby, P. (2004). *A guide to actively involving young people in research: For researchers, research commissioners, and managers*. Eastleigh, England: Involve. Recuperado de <http://www.invo.org.uk/wp-content/uploads/documents/InvolvingYoungPeople2004.pdf>
- Mallan, K. M., Singh, P. & Giardina, N. (2010). The challenges of participatory research with "tech-savvy" youth. *Journal of Youth Studies*, 13(2), 255-272. doi: 10.1080/13676260903295059.
- Mitra, D. (2001). Opening the Floodgates: giving students a voice in school reform. *Forum*, 43(2), 91-94. doi: 10.2304/forum.2001.43.2.14.
- Moreno, M., Lluís, H., Gómez, J., Extreño, D., Cortés, D., y Casanovas, B. (2013). *Comens comuniquen dins i fora de l'escola*. (Proyecto de Investigación inédito). Escola Virolai. Barcelona.
- Ornellas, A. & Sancho, J. M. (2014). Relato etnográfico Instituto Ribera Baixa (Relato etnográfico inédito). Grupo de investigación Esbrina. Barcelona.
- Pedder, D., & McIntyre, D. (2006). Pupil consultation: the importance of social capital. *Educational Review*, 58(2), 145-157. doi: 10.1080/00131910600584009.
- Pink, S., Hubbard, P., O'Neill, M. & Radley, A. (2010). Walking across disciplines: from ethnography to arts practice. *Visual Studies*, 25(1), 1-7. doi: 10.1080/14725861003606670.
- Roberts, A. & Nash, J. (2009). Enabling students to participate in school improvement through a students as researchers programme. *Improving Schools*, 12(2), 174-187. doi: 10.1177/1365480209106590.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: "carving a new order of experience". *Cambridge Journal of Education* 30(1), 75-89. doi: 10.1080/03057640050005780.
- Sánchez, J. A., Forés, A., Sancho, J. M. & Ornellas, A. (2011). Colaborar entre docentes para innovar en la enseñanza universitaria. En T. Pagès, A. Cornet & J. Pardo (Eds.), *Buenas prácticas docentes en la universidad* (pp. 33-42). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Smyth, J. & McInerney, P. (2012). *From Silent Witnesses to Active Agents: Student Voice in Re-Engaging with Learning. Adolescent Cultures, School, and Society*, Vol. 55. New York, NY: Peter Lang.
- Svinicki, M. D. (2010). Fostering a Mastery Goal Orientation in the Classroom. In S. A. Meyer & J. R. Stowell. *Essays from Excellence in teaching*, 25-28. Recuperado de <http://teachpsych.org/ebooks/eit2009/index.php>
- Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. (2003). *It's about learning (and it's about Time). What's in it for schools?* London, England: Routledge Falmer.
- Thomson, P., & Gunter, H. (2006). From "consulting pupils" to "pupils as researchers": a situated case narrative. *British Educational Research Journal*, 32(6), 839-856. doi: 10.1080/01411920600989487.
- Thomson, P., & Gunter, H. (2007). The Methodology of Students-as-Researchers: Valuing and using experience and expertise to develop methods. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 327-342. doi: 10.1080/01596300701458863.
- Troman, G., Jeffrey, B. & Walford, G. (2005). *Methodological Issues and Practices in Ethnography*. Amsterdam, The Netherlands: Elsevier JAI.