

## **UN CASO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: INICIACIÓN A LA PARTICIPACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL AULA**

Katia Caballero Rodríguez\*  
Universidad de Granada

### **RESUMEN**

En este artículo se presenta un proceso de Investigación-Acción, cuyo objetivo fué mejorar la participación y la comunicación en el aula. La experiencia descrita ha resultado ser una excelente vía para conseguir dicha mejora. En efecto, se ha conseguido potenciar las relaciones entre el grupo y entre los sexos, la comunicación y participación en diversos tipos de agrupamiento, la asimilación de normas para la participación, el acercamiento de los alumnos al profesor, y la mejora de la actuación del profesor en el aula, transformando la práctica docente en un proceso de investigación permanente.

**Palabras clave:** Investigación-Acción, mejora, participación, comunicación, práctica docente.

### **ABSTRACT**

This article presents puts into practice a Research-Action process, which aims to improve the participation and communication in class. It has been proved to be an excellent way to achieve such improves. Thanks to this study, we have fostered the following aspects: the relationships within the group and between different sexes; the communication and participation by means of different groupings; the assimilation of norms to favour participation; a better teacher-student approach, and an improvement of teacher role in the classroom, where the teaching practice has been transformed into a process of permanent research.

**Key words:** Research-Action, improvement, participation, communication, teaching practice.

## **I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **1. Antecedentes y actualidad del tema**

#### *1.1. La Investigación-acción*

En este artículo se presenta un proceso de investigación-acción cuyo objetivo fué mejorar la participación y la comunicación en el aula. La investigación-acción se dirige a mejorar los procesos y los resultados educativos en el aula. Su proceso es abierto, participativo y democrático, centrado en los problemas reales susceptibles de cambio y mejora. Pretende, además, el desarrollo profesional de los docentes a través de su propia práctica.

La investigación-acción resulta ser una excelente vía para desarrollar procesos de participación y comunicación, que contribuyan al crecimiento y desarrollo de profesores y alumnos y, por tanto, al crecimiento y desarrollo de la escuela.

---

\* Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

La investigación-acción aparece en los años 40, en el campo de las Ciencias Sociales y empieza a aplicarse en el terreno educativo, en la década de los 80.

K. Lewin, (1946:34) planteó la investigación-acción, dentro del campo de las Ciencias Sociales, como una actividad de grupo que tiene como fin mejorar las circunstancias. En ella deben participar todos los integrantes del grupo, con una actitud reflexiva.

J. Elliott, (1985:23) la define como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma”. Este autor fué uno de los primeros que llevó este proceso de investigación al campo educativo.

- Elliott dirigió el proyecto IPCA (la interacción profesor-alumno y la calidad de aprendizaje), en el que participaron nueve escuelas, cuyo objetivo prioritario era mejorar la calidad de enseñanza, con procesos de investigación-acción.
- Otro proyecto, denominado GRIDS (directrices para la revisión y desarrollo interno de las escuelas), llevado a cabo por el Consejo de Escuelas Británico y desarrollado por Reid, Hopkins y Holly (1987), se propuso como objetivo aplicar procesos de investigación-acción e institucionalizar dichos procesos.
- El proyecto ISIP (proyecto internacional de mejora de la escuela, 1985) fue desarrollado por el centro para la investigación e innovación educativa (CERI), dependiente de la OCDE. En él participaron varios países y, en sus conclusiones, revelaron que uno de los indicadores que favorecen la innovación es “la formación del profesorado en procesos de investigación-acción”.
- La RBA (la revisión basada en la escuela), dirigida por Hopkins (1985), se desarrolló también en varios países. Este proyecto se propuso el desarrollo profesional del docente y la mejora de la práctica educativa con procesos de investigación-acción.
- Entre otros proyectos de innovación se encuentran los siguientes: los centrados en el desarrollo de la organización (Hughes, 1989); los centrados en el desarrollo de los recursos humanos (Wod, 1985); los modelos integradores (Intriligator, 1986); y las proyectos actuales sobre la calidad total en los centros educativos, que incluyen el modelo europeo de gestión de calidad, desde el que se busca un cambio profundo en los centros escolares y en sus prácticas, para mejorar procesos y resultados.

En España, esta temática empieza a tomar auge en 1987, con la publicación del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, en el que se hacía énfasis en la necesidad de innovación educativa en los centros, con procesos de investigación-acción. Estos aspectos se recogen también en la LOGSE (1990) y en la LOPEGCE (1995).

A partir de 1996, el MEC inició el plan de mejora para los centros educativos públicos, que queda incluido dentro del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, citado anteriormente. Entre sus políticas de acción da especial importancia a las centradas en el aula, reconociendo que en ellas se dan los procesos primarios de calidad educativa que más influyen en los alumnos.

En Andalucía, en el Decreto 194/1997, se destaca, como estrategia de formación del profesorado, “el proyecto de formación en el Centro”, a través del cual los profesores tratarán temas de interés, poniendo en marcha proyectos de investigación-acción.

### *1.2. La Participación y la Comunicación*

En el pasado, desde el enfoque conductista se consideraba al alumno como un ser pasivo en el proceso de aprendizaje. Dicho aprendizaje era de carácter repetitivo, enfocado sólo al dominio de contenidos, sin procesos de participación y comunicación. Por tanto, los trabajos de investigación sobre esta temática eran nulos.

En la actualidad, desde el enfoque constructivista, propuesto por la Reforma, se considera al alumno como ser activo, protagonista y responsable de su aprendizaje, al que ha de llegar con procesos de descubrimiento, participación y comunicación. Este enfoque queda corroborado en la legislación vigente. Así, en la LOGSE (art. 1.f) se cita, como uno de los fines de la educación, “la preparación para participar activamente en la vida social y cultural”.

Los demás fines que se proponen en dicha Ley no podrían conseguirse, si no se contara en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la participación de los alumnos, pues es necesaria para “el pleno desarrollo de la personalidad del alumno”, “la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo”, “la formación para la paz y la solidaridad”, etc. Igualmente ocurriría con los objetivos de la Educación Infantil, expresados en el artículo 4 del Decreto 107/1992, entre ellos: “desarrollar una autonomía progresiva en la realización de actividades”, “establecer relaciones sociales”, “participar en manifestaciones culturales”, etc. Sin embargo, los trabajos de investigación sobre la participación de los alumnos en el aula están teniendo más desarrollo teórico que práctico.

Por otra parte, no podría haber participación sin comunicación. La comunicación se fundamenta en el establecimiento de relaciones sociales, necesarias para cualquier tipo de participación. A este respecto, en la LOGSE (1990, art.8.b) se afirma que la Educación Infantil ha de contribuir a “*desarrollar en los niños la capacidad para relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y comunicación*”. En el Decreto 107/1992 (de Educación Infantil), se expone que “*el dominio de las formas de comunicación y recursos expresivos de la sociedad en que se vive, es básico para el desarrollo integral de los niños y de las niñas. Por medio de ellos, es posible el intercambio de información necesario para el desarrollo cognitivo, afectivo y social*”.

A pesar de ello, las investigaciones en este campo, dentro del terreno educativo, han tenido poco desarrollo práctico.

## **2. Metodología de la investigación**

Los objetivos de la experiencia se centraron en tres aspectos fundamentales:

- Mejorar la actuación en el aula con un proceso de investigación-acción.
- Atender a las necesidades reales que tienen los alumnos para ayudarles a mejorar en la participación y en la comunicación.
- Aportar conocimientos, basados en la reflexión sobre la práctica educativa.

La metodología se encuadra dentro del enfoque cualitativo de investigación, que, en la actualidad, se considera como una nueva forma de producir conocimiento y, por consiguiente, de hacer ciencia (Gibbons, 1994). Dicho enfoque se articula, en la realidad, en un paradigma fenomenológico. Desde él se analiza la realidad subjetiva que cada individuo ve, considerando que no es menos real que la realidad definida y medida objetivamente (Fetterman, 1989). Esta línea de investigación convierte al profesor en investigador de su propia práctica. González Soler (1988:653) define la investigación-acción en el aula como:

*...un proceso planificado de acción, observación y evaluación de carácter cíclico, conducido y negociado por los agentes implicados, con el propósito de intervenir en su práctica educativa para mejorarla o modificarla hacia la innovación educativa.*

La experiencia se llevó a cabo con 25 alumnos (16 niños y 9 niñas) de 4 años, de un centro público de Educación Infantil.

En el desarrollo de la investigación se incluyeron los siguientes pasos; descritos en la metodología de la investigación-acción:

- Clarificar y diagnosticar una situación problemática o una situación que se quería mejorar. En este caso se pretendía la mejora de la participación y de la comunicación en el aula. Para ello, se hacía necesario:
  - Enunciar el problema que se había decidido investigar. Cada enunciado debía constar de una afirmación sobre el problema y una acción que inducía a estrategias para su solución.
  - Explorar el problema, describiendo los hechos y explicándolos (cómo se dan, por qué, razones, causas, etc.).
- Exploración y enunciado de estrategias. Conocidos los hechos y sus causas, se ha de pensar en las estrategias para mejorar.
- Planificación y puesta en marcha de estrategias. Esta fase consiste en plantear las estrategias y ponerlas en práctica.
- Evaluación. Ha de ser continua para saber en cada momento cuáles son los aspectos a mejorar, en que forma se va produciendo la mejora y cómo debemos seguir el proceso. Habrá una evaluación final para analizar: 1) En qué grado se han conseguido los objetivos de mejora. 2) Si han sido eficaces los procesos de actuación. 3) Si todos los implicados han participado, según sus posibilidades.

Elliott (1985) y Santos (1990), entre otros, enumeran y definen técnicas para recoger datos, dentro del enfoque cualitativo de investigación. En este caso, se utilizaron las siguientes:

- **Registro anecdótico.** Es un instrumento de observación, no programada, que sirve para acumular conductas significativas de los alumnos a través del tiempo.
- **Diarios.** Se utilizarán en la fase de puesta en marcha de las estrategias. Las anotaciones se referirán a cómo los alumnos implicados mejoran o no, frente al problema.
- **Perfiles.** Se utilizarán para ver la evolución de los alumnos a través del tiempo.
- **Memorandos analíticos.** Son las reflexiones y opiniones que se aportan sobre los problemas y que están basadas en la experiencia de quien ha llevado a cabo la investigación.

## II. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. Enunciado del problema

Se quiere mejorar la participación y la comunicación en el aula. ¿Qué podríamos hacer para conseguir dicha mejora?.

### 2. Exploración del problema y descripción de los hechos

En el aula de Educación Infantil en la que se ha llevado a cabo este estudio, con niños de 4 años, se describían diversos tipos de motivación, a la hora de participar y comunicarse en clase. Las diferencias que se observaban en la participación y comunicación, dependían de si ésta se daba:

- En grupo, con los amigos y entre sexos.
- En grupo, con otros compañeros de clase.
- En asambleas con la profesora.
- En actividades a realizar por todo el grupo clase.

#### • En grupo con los amigos

En este tipo de grupo es en el que se observa más participación, por parte de los alumnos, ya que entre ellos existe una mayor confianza, debido a que comparten actividades, juegos y recreo con quien ellos eligen.

En este apartado cabe destacar la tendencia de los niños/as a sentarse o jugar con los compañeros del mismo sexo. A este respecto, tan sólo se observaba un caso, en el que un niño y una niña siempre estaban juntos; hecho cuya causa era que los padres de ambos eran amigos y, desde el primer día, venían los niños juntos al colegio.

En cuanto al sexo de los alumnos, también se observa, en las distintas actividades llevadas a cabo en el aula, que las niñas tienen una mayor capacidad de adaptación y participación en todo tipo de juegos, ya sean los “propios” de niñas (muñecas...) como los “propios” de niños (coches...); por otro lado, los niños, en su gran mayoría, se sienten cohibidos con una muñeca en los brazos y suelen negarse a cogerlas, o, los más atrevidos, las usan como elementos de lucha.

Las causas de la división entre los sexos se derivan, en primer lugar, de la educación que, de forma directa o indirecta, el niño/a recibe en la familia. En una de las actividades realizadas se preguntó a los niños el papel que tenían padre y madre en sus casas. La mayoría de los niños respondió, situando a su madre en la cocina o limpiando la casa, mientras que el lugar del padre estaba en el sofá, viendo la TV. Muy pocos fueron los casos en los que ambos padres participaran en las tareas del hogar.

Por otro lado, también se les hicieron preguntas del tipo: ¿Qué os han regalado los reyes magos?, ¿Cuál es vuestro juguete favorito?, etc.

Entre los regalos que las familias hacen a sus hijos, aparte de los juegos que se consideran unisex, en la mayoría de los casos, eran muñecas y cocinitas para las niñas y coches o muñecos de guerra para los niños.

Como se observa, la familia tiene un papel muy influyente en el niño y es de ésta de donde surgen muchos de los estereotipos que establecen diferencias entre niños y niñas. Pero hay que plantearse por qué las niñas, prefiriendo las muñecas, son capaces de participar en juegos “supuestamente” de niños y por qué los niños se niegan a jugar con las muñecas. En respuesta a esto, es obvio que en la sociedad, en general, aun persiste una discriminación hacia la mujer, pues si una niña juega con un coche, imitando “lo masculino”, se acepta, pero si es el niño el que juega con una muñeca, imitando “lo femenino”, se cuestiona su sexualidad y se le ridiculiza. Es decir, la actividad “propia del hombre” se dignifica, mientras que la de la mujer se infravalora; por tanto, siempre se considera más positivo imitar al hombre que a la mujer.

Por otro lado, el colegio, la relación con otros niños, los medios de comunicación, así como el contexto general en el que se desenvuelve el niño, son agentes que, en menor o mayor medida, pueden contribuir a la permanencia de estereotipos diferenciales.

#### • **En grupo con otros compañeros de clase**

En este caso, se observa una disminución considerable en la comunicación y en la participación.

El hecho de sentarse o participar en actividades con compañeros con los que tienen un menor “roce” en clase supone para ellos una situación algo tensa que, a su vez, se ve aumentada si los sexos son opuestos.

En estas situaciones, la timidez de algunos de los alumnos se ve incrementada y la extroversión de otros, disminuida.

La causa principal de la disminución de la participación y comunicación entre compañeros se debe a la falta de confianza entre el grupo clase, lo cual hace que, en actividades con este tipo de agrupación, el niño no despliegue sus capacidades al máximo, al verse coartado por el miedo a lo desconocido.

### • **Asambleas o actividades con la profesora**

Cuando la profesora hace preguntas o propone actividades en las que han de intervenir los alumnos, se observan diversas posturas, por parte de estos: la de aquellos que permanecen callados, temiendo que llegue su turno, y la de los que participan de forma incontrolada, interrumpiendo y no prestando atención a los demás compañeros.

Para potenciar la participación y la comunicación en este tipo de agrupaciones, hay que tener en cuenta tres aspectos interrelacionados:

1. Las características personales del niño (impulsivo, retraído, abierto, tranquilo, etc).
2. La relación y experiencias del niño con el grupo clase. Si el niño no tiene confianza con sus compañeros o en algún momento tuvo una experiencia desagradable ante ellos, temerá hablar o actuar, para evitar posibles risas o desprecios. Sin embargo, si existe una relación de confianza y respeto en el grupo, el niño se mostrará más seguro a la hora de intervenir, por lo que disfrutará con la participación y mostrará, sin ningún tipo de reparo, sus capacidades.
3. La relación y experiencias del niño con la profesora. El papel del profesor es fundamental para que se produzca una participación óptima por parte de los alumnos, ya no sólo en los espacios de asamblea sino en cualquier tipo de actividad. La confianza, el respeto y el cariño del profesor hacia los alumnos (y viceversa) es imprescindible para la creación de un clima donde el niño se sienta seguro, así como para la consecución de una comunicación y participación óptima, donde el niño despliegue al máximo sus potencialidades, interviniendo sin miedo a recibir una mala respuesta o regañina por parte de la profesora, o cualquier otra situación que le haga sentirse cohibido para posteriores consultas o intervenciones.

### • **Actividades de todo el grupo clase**

Una de las actividades rutinarias en las que ha de participar todo el grupo de alumnos es en la recogida y en el orden de la clase, tanto después de cualquier actividad que lo requiera (pintura, plastilina, desayuno, etc.) como al final de la jornada.

En este caso, se observa que mientras algunos alumnos se responsabilizan en la recogida y orden de la clase, otros siguen jugando, evadiendo cualquier tipo de responsabilidad o recogiendo de forma poco interesada y lenta, para no implicarse demasiado.

La actitud que tome la profesora ante esta situación es fundamental, pues si no pone los medios adecuados, siempre recogerán la clase los mismos alumnos, y si les grita u obliga, los niños recogerán, no porque entiendan que es su obligación, sino por miedo al castigo, etc.

En este punto también tiene un papel fundamental la familia, pues si se acostumbra al niño desde pequeño a participar en las tareas de la casa, así como a ser más autónomo en su cuidado personal, al llegar al colegio será más independiente y asumirá de forma natural su responsabilidad, tanto en las tareas comunes como en las de carácter más individual.

### 3. Exploración, enunciado de estrategias y resultados

De acuerdo con la descripción de los hechos y sus causas, expuestos en el punto anterior, los aspectos a mejorar, las estrategias llevadas a cabo y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- **En grupo con los amigos y entre sexos**

Para *propiciar la comunicación y participación entre sexos*, los objetivos fueron:

- a) Potenciar la relación de amistad entre compañeros de distinto sexo.
- b) Evitar estereotipos entre sexos (juguetes diferentes para niños/as, etc).

*Estrategias:*

- a) Para potenciar la relación de amistad entre compañeros de distinto sexo se aplicaron dos estrategias:

En primer lugar, se colocó a los alumnos en los asientos de forma intercalada por sexos, de manera que a los dos lados de una niña había un niño, y a los dos lados de un niño, una niña (como el número de niños era mayor, varios de ellos tuvieron al lado una sola niña). El orden fue siempre el mismo.

Los *resultados* de esta estrategia fueron los siguientes:

Cuando los niños volvieron a tener la posibilidad de sentarse y de realizar actividades con quienes ellos quisieran, todos volvieron a sentarse con sus amigos/as de siempre (del mismo sexo). Pero por otro lado, se pudo observar cómo, tanto niños y niñas, empezaron a tener una relación más estrecha, sobre todo, con aquellos compañeros/as que habían estado sentados a su lado. El ser de un determinado sexo dejó de impedirles y cohibirles para tratar de forma natural con el sexo opuesto.

Por otro lado, para que los niños tuvieran contacto con el mayor número de niñas posible, y viceversa, cada día se llevó a cabo una actividad en la que debían formarse parejas de distinto sexo. Estas parejas iban cambiando cada día.

Los *resultados* de esta estrategia ayudaron a completar los de la anterior, pues ahora ya existía una relación más estrecha y variada entre niños y niñas, debido no sólo al contacto directo con los que estaban sentados a su lado sino a que cada día compartían actividad con un compañero distinto del otro sexo.

- b) Para evitar los estereotipos entre sexos, como el uso de juguetes diferentes para niños y niñas, se llevó a cabo una estrategia basada en una actividad, primeramente no dirigida, y más tarde dirigida.



En primer lugar, la clase se dividió en cuatro rincones, cada uno de ellos destinado a un tipo de juguete. Seguidamente se repartieron tarjetas con el dibujo de distintos juguetes: muñeca, pelota, coche y rompecabezas. Cada niño cogió el juguete que le tocó y se fué al rincón correspondiente a jugar con los compañeros que tenían el mismo juguete. A partir de ahí, rotaron y, cuando se daba la señal, los niños cambiaban de juego, de forma ordenada y siempre con el mismo grupo de compañeros, hasta que todos pasaron por todos los juguetes.

Los *resultados* de esta actividad aportaron datos interesantes. Mientras que todas las niñas consiguieron adaptarse a los cuatro tipos de juguetes y jugaron con ellos de forma adecuada, los niños no consiguieron adaptarse al mismo nivel. En primer lugar, algunos de ellos, cuando tenían que jugar con las muñecas, se quedaban quietos, deseando que pasara el tiempo para pasar a los coches; cuando en el grupo había varios niños, cogían las muñecas y las lanzaban hacia arriba, las tiraban al suelo, las cogían de la pierna (por compromiso) para que se viese que estaban jugando con ellas, etc. Tan sólo uno de los niños dió buen uso a este juguete.

A continuación se les preguntó, en la asamblea, con qué juguete les había gustado jugar más. Las respuestas fueron:

De las niñas:

Con las muñecas → 5 niñas

Con las muñecas y las pelotas → 4

De los niños:

Con los coches → 9 niños

Con los coches y las pelotas → 6

Con las muñecas → 1

Con esto se observa el dominio de los estereotipos, de “lo que es para las niñas” y de “lo que es para los niños”, pues aunque las niñas se adaptan a todo tipo de juego, a la hora de elegir el favorito, se decantan por el que es “propio” de las niñas; igual sucede, en el caso de los niños.

Por último, cabe destacar que el rompecabezas no fué favorito de ninguno de ellos.

Al día siguiente se repitió la misma actividad, pero esta vez intenté dirigirla, de forma que todos los niños/as se adaptaran y disfrutasen jugando, fundamentalmente, con los coches y las muñecas que es en los que se encontraron las diferencias entre niños y niñas.

A los grupos que fueron pasando por las muñecas, les propuse cuidarlas y actuar con ellas como si fuesen sus hermanos/as pequeños o sus hijos/as. En este caso, se observó cómo los niños, excepto dos, que se mostraron cohibidos, participaron activamente, adoptando el papel de padres o hermanos mayores, al igual que las niñas, en su papel de madres o hermanas mayores.

Por otro lado, conforme pasaban por el rincón de los coches, se les decía que jugasen como si fuesen padres y madres conductores, como si fuesen hombres y mujeres con coches policía, etc.

Una vez terminado el juego, nos reunimos en la asamblea y se les preguntó, uno a uno, qué juguete les había gustado más. En este caso, muchas de las opiniones cambiaron. Las respuestas fueron:

De las niñas:

Con los coches y las muñecas → 3 niñas

Con las muñecas y las pelotas → 3

Con las muñecas → 2

Con los coches y las pelotas → 1

De los niños:

Con los coches → 7 niños

Con los coches y las muñecas → 4

Con los coches y las pelotas → 4

Con las muñecas → 1

Aunque los niños siguieron decantándose, en mayor número, por los coches, y las niñas, por las muñecas, hubo cambios que podrían seguir incrementándose, si se realizasen actividades continuas durante el curso, de forma que aunque prefieran un juego antes que otro, sepan adaptarse a otros.

#### • En grupo con otros compañeros de clase

Además de los aspectos señalados en el punto anterior, para *propiciar la comunicación y participación con otros compañeros de clase*, se intentó:

a) Aumentar las relaciones entre todos los alumnos de la clase.

*Estrategias:*

Para aumentar las relaciones entre todos los alumnos de la clase se realizaron actividades con diversos tipos de agrupamientos. Éstas iban desde formar parejas hasta grupos de cinco niños, que debían permanecer juntos hasta el final de la actividad. La característica principal de estos agrupamientos es que, en la mayoría de los casos, estaban formados por alumnos que nunca se sentaban o jugaban juntos, es decir, que su acercamiento en clase era menor, independientemente de su sexo.

Los *resultados* fueron similares a las agrupaciones entre parejas de distinto sexo. Una vez que los niños pudieron elegir libremente a sus compañeros de actividad, todos volvieron a juntarse con sus antiguos amigos, aunque algunos de los alumnos que no tenían amistades muy definidas tenían mayor facilidad para participar o comunicarse con cualquier grupo ya definido.

En general, las relaciones aumentaron, pues aunque no estuviesen o jugaran siempre juntos, compartían y se dirigían a otros compañeros sin timidez y con absoluta naturalidad. Este tipo de

agrupamientos sirvió para que los alumnos se conociesen más entre ellos y, de esta forma, se incrementara la comunicación y participación en todo tipo de actividades.

Otro aspecto a señalar es que lo realmente positivo sería seguir propiciando actividades entre alumnos que se relacionan poco en clase, para seguir reforzando lo conseguido y para que los resultados no sean tan sólo a corto plazo, sino que se prolonguen durante todo el curso.

• **Asambleas o actividades con la profesora**

Para *propiciar la comunicación y participación en asambleas realizadas con la profesora*, además de aumentar las relaciones entre todos los alumnos de la clase como se vió en el punto anterior, es necesario:

- a) Fomentar la confianza, el cariño y el respeto de la profesora a los alumnos y viceversa.
- b) Establecer normas de participación (turno de palabra, saber escuchar, etc.).

*Estrategias:*

- a) Para fomentar la confianza, el cariño y el respeto de la profesora a los alumnos y viceversa, ha de ser la profesora la primera que ofrezca estas actitudes a sus alumnos. Y esto se consigue, no mediante actividades específicas, sino en la interacción constante del día a día.

Un caso a destacar, por el que decidí intervenir, fué que, en muchas ocasiones, los alumnos venían a enseñarme la tarea y cuando les decía que se la enseñaran también a la profesora, muchos de ellos me miraban asustados y me decían que no. Yo les insistía y se iban hacia ella, esperando que yo no les mirase, para volver a su sitio. Y no es que la profesora fuera agresiva, simplemente observé que, a veces, les regañaba y les mandaba a su sitio y es esto lo que hacía que el niño se mostrase cohibido, ya no sólo para preguntarle cosas, sino para participar y comunicarse en su presencia.

Por esto y por la situación en general, decidí comprobar los resultados que tendría la creación de un clima de confianza, cariño y respeto.

Para fomentar la **confianza** con los alumnos, es necesario no acentuar demasiado la tradicional/habitual relación profesor-alumno, donde el profesor toma el papel de jefe y al que todos, en cierta manera, tienen miedo.

Para conectar al máximo con los alumnos y sus necesidades, no puede crearse un clima de tensión, en el que la única labor de la profesora sea enseñar y vigilar el comportamiento y actividades del alumno, para llamar la atención cuando algo no se hace como ella espera. Por tanto, en la relación **profesor- alumno**, conseguí hacerme amiga de “mis” alumnos, hablar con ellos, preguntarles acerca de sus gustos, de sus motivaciones en las distintas tareas, gastarles pequeñas bromas, etc. Así obtuve los *resultados* siguientes: integrarme más en la vida de los alumnos, sus experiencias, motivaciones

e intereses; que el niño acudiese a mi con toda confianza, sin miedo y sin reparos; crear un clima agradable, divertido y, sobre todo, de confianza para todos.

El **cariño** fue unido a la confianza, pues el niño ha de sentirse tan querido y aceptado como en su casa. Para que exista confianza entre profesor y alumno, el niño ha de percibir que se le quiere y que siempre será tratado cariñosamente; y es así como fueron tratados “mis” alumnos, todos ellos por igual.

Con esto pude observar diversas *respuestas o resultados* por parte de los alumnos: todos, en mayor o menor medida, me mostraron su cariño, incluso alumnos que nunca lo habían demostrado. También se me presentó la situación de dos alumnas que nunca se separaban de mí en el recreo. Esto, aunque no es negativo, no puede reforzarse, porque el niño, ante todo, debe aprender a ser independiente; por lo que intervine, haciéndoles participar en juegos con otros compañeros, de forma que poco a poco fueron despegándose de mí.

En definitiva, he de añadir que, el cariño nunca es demasiado, tan sólo hay que saber equilibrarlo con otros aspectos y actitudes.

Otro aspecto básico para que pueda establecerse un clima de confianza es el respeto, tanto por parte del alumno como del profesor. En algunas ocasiones, la confianza provocó cierta falta de respeto e irresponsabilidad (ejemplo: no querer hacer la tarea, etc.), pero para que esto no ocurriese acompañé la confianza con un toque de seriedad, de modo que el alumno no olvidase sus obligaciones y, de esta forma, aprendiese también a respetar.

Confianza, cariño y respeto son tres aspectos que han de interrelacionarse, de forma que ninguno predomine, a costa del otro.

Los *resultados* que obtuve del equilibrio de estos tres elementos fueron muy positivos, sobre todo, porque, además de conseguir que el aula fuese un espacio de comunicación y participación respetuosa y libre, sin ningún tipo de miedos, los niños se sentían a gusto, disfrutaban y su motivación y seguridad ante las distintas actividades se vió incrementada.

- b) Otra de las estrategias que llevé a cabo, para regular la participación en asambleas y demás actividades que requieren la intervención de los alumnos, fué la de establecer una serie de normas para que respetaran los turnos en la participación y prestasen atención a las aportaciones de sus compañeros. Estas normas iban dirigidas a los que quieren hablar y a los que han de escuchar.

Los que quieren hablar tienen que levantar la mano y permanecer en silencio hasta que la profesora conceda el turno de palabra. Una vez que alguno de ellos reciba el turno de palabra, los demás alumnos bajan la mano y esperan a que el compañero termine de hablar o a que la profesora les invite a levantar la mano.

Los que escuchan deben ser respetuosos y permanecer atentos y en silencio, mientras otros compañeros hablan. Nunca deben interrumpir cuando alguien tiene el turno de palabra; en todo caso, tendrán que levantar la mano y esperar.

Estas normas se recordaban antes de comenzar la primera asamblea o en cualquier actividad que lo requiriese.

Los *resultados* de esta propuesta fueron buenos porque, aunque en un principio había que recordar constantemente las normas, poco a poco las fueron aceptando y haciendo suyas. Incluso cuando algún alumno no cumplía estas pautas, eran los propios compañeros los que le corregían. De esta forma, se iban dando cuenta de la importancia que tenía participar ordenadamente y escuchar al compañero cuando habla.

• **Actividades de todo el grupo clase**

- a) *Para propiciar la comunicación y participación de todo el grupo clase en las actividades que lo requieran*, deben:

Responsabilizarse en tareas cuya participación corresponde a todo el grupo clase.

*Estrategias:*

Para que los alumnos se responsabilicen y participen en las tareas que corresponden a todo el grupo clase, como ordenar el aula, apliqué la siguiente estrategia:

Cada día, al comenzar la clase, los reunía en asamblea y les repartía una tarjeta a cada uno. Las tarjetas presentaban cuatro tipos de dibujos: 1. Lápices, lápices de colores, rotuladores y pinturas; 2. Folios y demás papeles; 3. Juegos y juguetes; 4. Plastilina, tijeras, punzones y almohadillas.

Seguidamente los coloqué por grupos, según la tarjeta que les había tocado, y les expliqué el significado de cada dibujo. El equipo que tuviese, por ejemplo, los juegos y juguetes, debería recoger y colocar en su sitio todos los materiales de este tipo, cuando la profesora diera la señal. El resto de equipos haría lo mismo con el material asignado.

Por último, al final de cada jornada se elegía uno o más equipos ganadores, por lo bien que habían realizado su tarea, y, en algunos casos, mencioné el nombre de los niños que más se habían esforzado y motivé a otros para que lo hiciesen mejor.

Los *resultados* de esta propuesta fueron muy positivos, pues los niños se comunicaron con sus compañeros de equipo y participaron en el orden de la clase con mucho interés y entusiasmo. Incluso cuando no se les decía que había llegado la hora de ordenar la clase, muchos de ellos tomaban la iniciativa. Además, se alegraban y motivaban, cuando eran elegidos como equipo ganador del día.

#### 4. Evaluación

Como puede observarse en el punto anterior, se ha seguido un proceso de evaluación continua, encaminado a observar los procesos del aula para detectar, en cada momento, los comportamientos susceptibles de mejora y activar las estrategias necesarias para conseguir dicha mejora, en lo referente a "la participación y la comunicación en el aula". A través de las descripciones hechas, se constata que:

- Se han conseguido los objetivos de mejora.
- Han sido eficaces los procesos de actuación.
- Todos los alumnos han participado y se han comunicado, en la medida de sus posibilidades.

#### 5. Conclusiones

Este proceso de Investigación-Acción en el aula ha resultado ser una excelente vía para mejorar los procesos de participación y comunicación entre alumnos/as, consiguiendo potenciar:

- Las relaciones entre todo el grupo clase, en general.
- Las relaciones entre sexos.
- La comunicación y participación en diversos tipos de agrupamiento.
- La asimilación de normas para la participación.
- El acercamiento de los alumnos al profesor y el fomento de la participación y comunicación en su presencia.

Por otra parte, también se ha mejorado la actuación del profesor en el aula, consiguiendo:

- Potenciar la relación profesor-alumno/s a través de la creación de un ambiente de confianza, cariño y respeto.
- Transformar la práctica docente en un proceso de investigación permanente.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BHATTARCHAYA, B. y Otros (2000):** "Action Research: a means to more effective teaching and learning". *Innovations in Educations and Training International*, IETI, 37.4, 314-331.
- BROWN, T. (2001):** *Action research and postmodernism: congruence and critique*. Buckingham (England), Philadelphia, Open University Press.
- DE LA TORRE, S. (1998):** *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid, Escuela Española.
- DECRETO 107/1992**, de 9 de Junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.
- DECRETO 194/1997**, de 29 Julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación de Profesorado (BOJA, 9 de Agosto de 1997).

- ELLIOTT, J. (1985):** *Investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana (Consellería de Cultura Educació i Ciència).
- ELLIOTT, J. (1990):** *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ, M. (2002):** “Indagación e innovación en Didáctica”. En MEDINA, A. y SALVADOR, F. (Coords.): *Didáctica General*. Madrid, Pearson Educación, 355-377.
- FETTERMAN, D.M. (1989):** *Ethnography step by step*. Beverly Hills, California, Sage.
- GIBBONS, M. et al. (1994):** *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Beverly Hills (California), Sage.
- GONZÁLEZ, V. (2002):** “La Investigación-Acción crítica”. En MARTÍN ROJO (Coord.): *Didáctica General*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 390-401.
- GONZÁLEZ SOLER (1988):** “Innovación educativa a través de la investigación-acción”. *La calidad de los centros educativos*. XI Congreso Nacional de Pedagogía, Alicante.
- HOPKINS, D. (1985):** *School Based Review: an international survey*. Compare, 15, (1).
- KEMMIS, S. (1999):** “La investigación-acción y la política de la reflexión”. En ANGULO, J.F. y Otros (eds.): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 95-118.
- KEINY, S. (1985):** “Action-research in the school: a case study”. *Cambridge Journal of Education*, vol. 15, nº 3.
- LEWIN, K. (1946):** “Action-research a minority problems. *Journal of Social Issues* 2.
- LEY ORGÁNICA 1/1990**, de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 4 de Octubre de 1990).
- LEY ORGÁNICA 9/1995**, de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE, 21 de Noviembre de 1995).
- MAC KERNAN, J. (1999):** *Investigación – acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, Morata.
- MEDINA, A. (2001):** “Formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro y aula”. En SEPÚLVEDA, F. y Otros: *Didáctica General para psicopedagogos*. Madrid, UNED, 426-461.
- PROYECTO para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate (1987)**. MEC.
- RODRÍGUEZ, R. (1999):** *Formación del profesorado: un caso de investigación-acción en el aula*. Sevilla, Algaida.
- SANTOS, M.A. (1990):** *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Akal.
- SCHOSTAK, J.F. (2002):** *Understanding, designing and conducting qualitative research in education: framing the project*. Buckingham, Open University Press.