

**LOS APOYOS ESCRITOS Y EL DISCURSO ORAL FORMAL
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
CONVOCATORIA 2018
ANEXO Ia**

ÍNDICE

1. TÍTULO DEL PROYECTO
2. ELECCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO O TEMA DE INVESTIGACIÓN
3. FUNDAMENTACIÓN Y MARCO TEÓRICO EN EL QUE SE SUSTENTA LA INVESTIGACIÓN.
4. METODOLOGÍA
5. RESULTADOS ESPERADOS
6. PLANIFICACIÓN
7. PERSONAL QUE COLABORA EN EL PROYECTO

1. TÍTULO DEL PROYECTO

Los apoyos escritos y el discurso oral formal.

2. ELECCIÓN DEL OBJETO O TEMA DE INVESTIGACIÓN (Justificación, relación con las líneas prioritarias de la convocatoria e hipótesis de trabajo)

La importancia de trabajar los textos orales en el aula desde los primeros niveles se basa en que la lengua hablada es lo primero que aprendemos y además es la que sustenta en mayor medida los aprendizajes que se realizan en los primeros años.

Es cierto que el lenguaje oral está presente en todas las aulas en los primeros niveles, pero se hace necesario revisar el cómo y el cuánto. Es habitual que se trabajen los textos literarios, cuento, poesía, adivinanzas, trabalenguas y juegos miméticos o de rimas, poniendo el acento en aspectos fonológicos, morfosintácticos o semánticos.

Tal y como señala Vilà (2005) las investigaciones sobre procesos de lectura y escritura han hecho evidente que la interacción oral es un instrumento imprescindible para que el alumnado aprenda a enfrentarse por sí mismo con la construcción de significado a través de los textos. Sin embargo, es poco habitual encontrar aulas en las que se abordan textos orales más formales y sobre todo de manera planificada dentro de la programación de aula y con un enfoque comunicativo y reflexivo.

Tal y como señalan Schneuwly (1998) y Vilà (2002), la didáctica de la oralidad se encuentra en un menor grado de conciencia y planificación en el pensamiento y la acción docente, aunque desde nuestro desarrollo curricular de Andalucía, tanto en la etapa de Educación Infantil como en la etapa de Educación Primaria se expone y justifica la importancia de su planificación.

“El lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa por ser el instrumento por excelencia de relación y aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc. La verbalización, la explicación en voz alta de lo que están aprendiendo, de lo que piensan y lo que sienten, es un

instrumento imprescindible para configurar su identidad personal, para conocer, para aprender a hacer y para aprender a ser y convivir. Las situaciones de comunicación en la escuela infantil estimularán y promoverán a través de interacciones diversas, el acceso a usos y formas cada vez más convencionales y complejas del lenguaje oral”. (Orden 5 de agosto por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía)

“Es imprescindible que en la etapa de educación primaria el alumnado adquiera las destrezas orales que les garanticen su uso eficaz en los ámbitos personal, familiar, educativo, social y profesional a lo largo de su vida. Su aprendizaje debe permitirles expresar con precisión su pensamiento, opiniones, emociones y sentimientos, realizando discursos progresivamente más complejos y adecuados a una variedad de situaciones comunicativas, así como escuchar activamente e interpretar el pensamiento de los demás. Es necesario incorporar la autoevaluación de los propios textos orales y la evaluación de textos producidos por otros. Estas estrategias deben permitir que los alumnos y las alumnas reconozcan sus dificultades, progresos y las estrategias para mejorar el nivel de comunicación oral” (Orden del 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria.)

Como grupo, llevamos varios años abordando el diseño y puesta en práctica de secuencias didácticas de textos orales formales, en los dos últimos, a través del Proyecto de Innovación educativa y desarrollo curricular titulado “Aprender hablando: ¿Dejar hablar o trabajar el lenguaje oral en las aulas de Educación Infantil y Primaria?” convocado en virtud de la Orden de 14 de enero de 2009 (BOJA nº 21 de 2 de febrero de 2009). En las diferentes secuencias que hemos empezado a llevar a la práctica, hemos visto la necesidad de introducir el apoyo escrito como herramienta para mejorar la oralidad, sin embargo, tenemos la duda de si realmente esto que parece tan obvio, realmente es así y de serlo, si sucede de la misma manera cuando el alumnado está en niveles iniciales de decodificación del código escrito.

Nuestro grupo de investigación está formado por personas de diferentes centros y niveles educativos, y aunque la mayoría de las docentes imparte docencia en educación infantil, También hay docentes de diferentes niveles de primaria, hay una maestra de alumnado con

deficiencias visuales que trabaja en la ONCE y una maestra de compensatoria que trabaja en un centro de difícil desempeño en el primer ciclo de la ESO, todas hemos empezado a introducir en nuestras aulas secuencias en torno a textos orales formales como la manera de abordar el aprendizaje de la lengua oral.

De acuerdo con todos estos planteamientos los objetivos que pretendemos con esta investigación son:

- Avanzar en la mejora de la planificación de secuencias didácticas introduciendo en las mismas todos los aspectos en el tratamiento de los textos orales que puedan mejorar los discursos orales de nuestro alumnado.
- Analizar de qué modo la utilización de estos textos escritos, mejoran la oralidad y en qué aspectos lo hacen.

Al ser una investigación de corte cualitativo, no trabajamos con hipótesis de investigación, sino con preguntas de investigación. Las nuestras serían:

- ¿En qué aspectos del discurso oral formal inciden el trabajo con textos escritos?
- ¿Qué aspectos de la planificación de las secuencias didácticas de textos orales formales mejoran tras la observación y análisis de situaciones de aula que se han planificado en torno a esos textos?

Teniendo en cuenta la Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y elaboración de materiales curriculares, y que nuestro proyecto se desarrolla para investigar de qué manera el uso de apoyos escritos mejora el lenguaje oral cuando desarrollamos secuencias didácticas en el aula con textos orales formales, éste proyecto estaría enmarcado en la siguiente línea de investigación:

- Línea 3. La enseñanza de las diferentes materias instrumentales.
- Línea 11. Investigando en procesos de enseñanza aprendizaje.
- Línea 13. Organización y secuenciación de los contenidos curriculares.

3. FUNDAMENTACIÓN Y MARCO TEÓRICO EN EL QUE SE SUSTENTA LA INVESTIGACIÓN

Partimos de una visión constructivista del aprendizaje con una perspectiva social, consideramos que el aula es un espacio en el que tienen lugar múltiples actividades discursivas y que la lengua oral impregna la vida escolar.

También en el ámbito del lenguaje escrito participamos de esa misma visión del aprendizaje y pretendemos situarnos en las propuestas de trabajo que se derivan de las investigaciones de Ferreiro (1998) en torno al aprendizaje del lenguaje escrito que reconoce que el alumnado tiene sus propias teorías acerca de lo escrito y que para ayudarles a transitar por ellas deben de estar en contacto con la lectura y la escritura desde un enfoque comunicativo y en situaciones de reflexión sobre los diferentes textos que se abordan y en interacción con otras y otros. Esta es la filosofía que marca la línea de trabajo de nuestro grupo desde hace unos años.

Damos especial importancia al hecho de la interacción entre el alumnado, ya que como explica Trujillo (2006) el aprendizaje cooperativo desarrolla las competencias comunicativas, sociales y cognitivas, además de ser una herramienta de integración de la lengua y los contenidos curriculares, por lo tanto todas nuestras propuestas se desarrollan teniendo en cuenta diferentes modos de trabajo cooperativo en el aula.

En el ámbito del lenguaje oral hemos querido buscar una línea similar, buscando apoyo en propuestas que consideren que el aprendizaje del lenguaje oral va ligado al pensamiento y que este se desarrolla más y mejor cuando ponemos al alumnado en situación de interacción con buenos y diversos modelos de habla, situaciones en las que utilice el lenguaje oral para expresar su pensamiento, para justificar sus acciones, provocando de esta manera, que su razonamiento se establezca de manera clara. En definitiva, situaciones en las que el lenguaje oral se constituya como instrumento para pensar. Bigas (2008)

El aula es un espacio en donde tienen lugar múltiples actividades discursivas, la lengua oral impregna la vida escolar, pero el simple hecho de que nuestro alumnado utilice la lengua en situaciones cotidianas no garantiza que sean usuarios competentes.

En ambas situaciones pensamos que se le ha de poner en situaciones que le permita reflexionar sobre su práctica de forma cooperativa ya que es la manera de aprender a través de sus propios errores y avanzar en la mejora del lenguaje. Creemos que este tipo de dinámicas desarrollan de un modo más eficaz las estructuras de pensamiento y la inteligencia. Karmiloff-Smith (2005) afirma que durante el desarrollo infantil las niñas y los niños no solo aprenden cosas nuevas, sino que van estableciendo teorías sobre los procesos que van construyendo a través de tres etapas: primero aprenden a realizar alguna actividad, después reflexionan sobre lo que han aprendido de forma introspectiva y por último, ponen de acuerdo sus teorías con los nuevos aprendizajes, por lo que van formando en su mente teorías de porqué las cosas funcionan de una determinada manera.

En el terreno del lenguaje la mente avanza a través de los conflictos cognitivos que se crean entre las teorías propias al ponerlas en contraposición con nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva es necesario diseñar además de propuestas orales con sentido, también actividades en las que pongamos al alumnado en situaciones de evaluación de sus prácticas discursivas. Se desprende de esta afirmación, la necesidad de dotarse de instrumentos de observación de las actividades orales y de planificar espacios de trabajo para su comentario. Tal como explicita Camps (1994) la reflexión metadiscursiva deberá ocupar un espacio central durante la planificación del discurso oral en el aula ya que la verbalización incide en el control metacognitivo y metalingüístico de las propuestas.

Aunque como propugna Nussbaum (1996) cuando se evalúan las actividades de oralidad es necesario partir de la premisa de que no existen enunciados correctos e incorrectos, sino adecuados a los contextos y propósitos de quienes hablan y a sus conocimientos y dominio de la lengua. En esta visión de la evaluación de los textos orales el alumnado tiene un rol fundamental en el que pregunta, solicita ayuda, se autocorrige, acepta o no las propuestas de

mejora que le hacen los demás, propone, corrige.. lo que nos permite como docentes observar su propio recorrido de aprendizaje.

Sería este el camino necesario para que el alumnado avance en su proceso de apropiación de la lengua oral y vaya construyendo teorías en torno a la oralidad cada vez más adecuadas.

Somos conscientes de que son procesos complejos, pero compartimos cuando Vilá (2002) dice que “La capacidad para comprender y para producir discursos orales formales es un saber difícil que depende de múltiples factores. Defendemos la idea de que este saber se puede aprender y se puede enseñar con una intervención didáctica que combine la creación de situaciones comunicativas en el aula con la reflexión sobre el uso de la lengua.” (pp.19).

Asumimos el término competencia comunicativa que Hymes (1971) relaciona con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma, estaríamos hablando de que no podemos aislar la lengua para su aprendizaje del contexto social en el cual se desarrolla. Hymes es quien formula la primera definición de competencia comunicativa que va más allá de la definición de competencia lingüística acuñada hasta entonces. Hymes destaca la importancia del contexto en el que se produce la comunicación y las intenciones de la misma, por lo que un usuario competente debe aprender a utilizar la lengua en diferentes situaciones y contextos relacionados con los usos reales de la práctica social.

De ahí que nos planteemos desde el principio del aprendizaje generar situaciones de aula que tengan similitudes a situaciones reales donde los discursos orales formales se producen y que tengan un sentido y una funcionalidad similar a las que tendrían en la vida real.

Así, cuando preparamos exposiciones orales lo hacemos para exponer a otras personas (otras clases, otros grupos, familias..) temas o contenidos que nos interesan y sobre los que hemos investigado y podemos contar de modo experto, o cuando debatimos lo hacemos en torno a temas de gran relevancia en nuestras vidas e incluso de relevancia social, o las asambleas tienen el formato y la función real de una asamblea “de mayores” donde las decisiones que se toman son vinculantes.

Todas estas propuestas conllevan el análisis de aspectos relacionados con el lenguaje pero también con la contextualización del discurso.

Al considerar la oralidad desde la perspectiva de práctica social, no solo hemos fijado la mirada en el rol del hablante, sino que también hemos tenido en cuenta que en cualquier acto de comunicación interviene además un receptor que escucha, es por ello que en cualquier situación de comunicación que planificamos en el aula hemos de poner la mirada no sólo en quién habla sino también en el quién escucha.

Cautivar a los espectadores es algo esencial en la habilidad comunicativa, tal y como defiende Romo (2008). Todo habla de quién eres, desde el lenguaje corporal a tu actitud. No debemos olvidar que el mensaje debe ser creíble, preciso y persuasivo. El mensaje tiene que provocar en el oyente una reacción y eso sólo es posible si es interesante. El receptor puede retener una cantidad determinada de información para no perder la atención. Podemos afirmar que el fin último del lenguaje es la comunicación. Ésta debe de comenzar siempre por unos objetivos claros. Estos objetivos son cuatro: informar (dando a conocer datos y hechos sobre un tema); distraer, convencer (modificando opiniones a través de la argumentación demostrable) y persuadir. Estos objetivos en la práctica se superponen y así debemos convencer distrayendo y mantener la atención persuadiendo.

Consideramos, que tal como expresa Camps (2002) en la práctica real lo oral y lo escrito no se producen de forma aislada, ya que para escribir un texto hablamos sobre cómo llevar a cabo esa escritura, qué poner o cómo, de qué manera quedaría mejor, e igualmente al preparar un discurso oral realizamos diferentes tipos de escritos. En palabras de Camps (2002), la lengua oral se ve afectada por las características de los textos escritos, “los usos orales y los escritos se mediatizan unos a otros: se habla para escribir, se lee y se escribe para exponer oralmente un tema, se lee para tener tema de conversación. el habla lleva a leer y ayuda a leer” (p.39).

Todo esto formaría parte de una metodología de trabajo mucho más amplia basada en el trabajo por proyectos que darían sentido a muchas de estas prácticas discursivas, siempre desde la perspectiva que explicita Fernando Trujillo (2012) de una escuela inclusiva,

investigadora y que trabaja en cooperación y que es capaz de formar ciudadanas y ciudadanos del siglo XXI.

Por último, entroncamos nuestro trabajo con una planificación más amplia de la competencia comunicativa dentro del centro, el PLC (Proyecto lingüístico de centro) López y Trujillo (2012) “ El PLC, en este sentido, recoge las inquietudes, las necesidades, los acuerdos y las decisiones adoptadas por cada centro en aras de promover adecuadamente la competencia en comunicación lingüística de su alumnado”

Referencias Bibliográficas

- Bigas, M. y Correig, M. (2008). Didáctica de la lengua en educación infantil. Madrid. Síntesis.
- Camps, A. (2002) Hablar en clase. aprender lengua. Aula de Innovación educativa. N° 111 págs. 6-10. Barcelona. Graó.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1998) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI
- Hymes, D. (1971). On linguistic theory, Communicative Competence and the education of disadvantaged children. M. L. Wax, S.A. Diamond & F. Gearing (Eds.), Antropological perspectives on education (pags. 51-66) New York. Basic Books
- Karmiloff-Smith, k. y Karmiloff, A. (2005) "Hacia el lenguaje" Madrid. Ediciones Morata
- López A. y Trujillo, F. (2012) Guía para el diseño y puesta en marcha del PLC. Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos y Fernando Trujillo Sáez (Universidad de Granada)
- Nussbaum, L. (1994): De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Revista Signos, teoría y práctica de la educación. 12 pág. 40 - 47. Abril - junio 1994
- Nussbaum, L:(1999) la discusión como género discursivo. Revista Textos de didáctica de la lengua y la literatura,20 pp. 9-17.
- Orden 5 de agosto por la que se desarrolla el Currículum correspondiente a la educación Infantil en Andalucía.
- Orden del 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria.

- Romo, M. (2008) La mujer Líder. Colección Planeta empres. Barcelona. Planeta.
- Trujillo, F. Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo. Granada. Grupo editorial universitario.
- Trujillo, F. (2012) Propuestas para una escuela del siglo XXI. Madrid. Catarata.
- Vilà i Santasusana, M. (2002) El equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. El equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 111

4. METODOLOGÍA (Técnica e instrumentos de recogida de datos y del tratamiento de la información)

“No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, sin importar si estaba o no de acuerdo con ellos.” (Freire,1996)

Este proyecto se enmarca en un paradigma naturalista con el deseo de comprender la realidad y la concepción de ésta como un concepto dinámico y complejo que ha de ser investigado desde una perspectiva holística; es decir, en todo su conjunto. Para ser coherentes con este paradigma, nos proponemos no hacer juicios hipotéticos ni generalizaciones previas para encontrar correlaciones entre diversas variables y la generalización de los resultados finales (Guba, 1981). Partiendo de la concepción de que existe una gran diversidad de interpretaciones sobre el mundo, fruto de una sociedad postmoderna, nos limitamos a escoger una metodología que favorezca los métodos inductivos, en lugar de los deductivos, dejando atrás la idea de partir de teorías para su comprobación. Para ello, al igual que declara Pujadas Muñoz (2004), creemos que es imprescindible conocer en profundidad los contextos sociales y sus características para su comprensión e interpretación.

El objetivo que pretendemos con esta investigación no es analizar y documentar la frecuencia de un fenómeno social en la población, si no de lo que se trata es de investigar la evolución del lenguaje oral en el contexto en el que se desarrolla, es decir, en las aulas, teniendo en cuenta los puntos de vista de las personas investigadas. Es por ello que nos decantamos por una investigación de corte cualitativo, ya que como señala Flick (2004) sus rasgos esenciales son la elección correcta de métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos.

Utilizamos la investigación en acción como método investigación cualitativo, ya que vamos a reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas, con la intención de mejorar la calidad de las estrategias utilizadas. McKernan (2001) señala que

“la investigación en acción la llevan a cabo los profesionales en ejercicio tratando de mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problema para aumentar la eficacia de su práctica”(p.24).

Como anteriormente hemos señalado somos un grupo de docentes que llevamos casi una década trabajando y profundizando sobre el lenguaje oral y escrito en las aulas de infantil y primaria, siempre con la intención de mejorar nuestras prácticas de enseñanza en pro al aprendizaje de nuestro alumnado. Analizar las prácticas educativas que se llevan a cabo y reflexionar sobre las mismas a través de un grupo de docentes interesadas por la mejora de la educación, da resultados bastantes productivos.

Pérez (2002) expone que “la enseñanza no puede considerarse como un rutina mecánica de gestión o de ingeniería, es más claramente un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva”(p.425). Es por ello que la investigación en acción nos va a ayudar en este proceso de reflexión cooperativa, a analizar nuestras prácticas, a establecer y diseñar estrategias para el cambio, y, en definitiva, a crear un clima de desarrollo profesional docente basado en la comprensión y transformación de las prácticas educativas.

Las técnicas que vamos a utilizar para el desarrollo de esta investigación van a ser las siguientes:

- Técnicas de investigación observacionales:
 - Observación participante: Se puede definir como “la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando” (McKernan,2001,p.84). La observación participante nos permitirá entender la realidad estando sumergidos en ella, además de profundizar en las personas implicadas prestando especial atención al conocimiento extraído del lenguaje no verbal. Se desarrollará por parte del profesorado implicado en las prácticas que llevaremos a cabo en torno al lenguaje oral y se realizarán visitas en estas aulas por parte de personas ajenas a las mismas (asesoría) para la observación y toma de registros.
 - Diarios de campo: Desde una mirada de investigación en acción “Es un documento personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos,

pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor” (McKernan,2001,p.105). Es por ello que utilizaremos los diarios de campo como registro en el que el profesorado implicado irá expresando todo aquellas reflexiones que van surgiendo de la puesta en práctica de las diferentes actividades que se lleven a cabo, así como el avance o dificultades que van encontrando en el aprendizaje de su alumnado.

- Técnicas no observacionales:
 - Entrevistas formales semiestructuradas: Emplearemos también las entrevistas semiestructuradas con el propósito de conocer en primera persona los pensamientos, experiencias e ideas de los sujetos participantes. Aunque existen varias modalidades de este recurso, nosotros nos decantaremos por las entrevistas semiestructuradas, cuyo diseño se basará en la elección de ideas y temas que serán el eje conductor de la entrevista. También seremos conscientes de la posibilidad de la aparición simultánea de “temas emergentes”, es decir, de aquellos temas que irán surgiendo fuera de la planificación inicial y que serán relevantes dentro de nuestro marco investigador. Las entrevistas serán grabadas para su análisis y utilización posterior, siempre respetando la confidencialidad de los participantes.
 - Entrevistas informales: Además de las entrevistas semiestructuradas y grabadas, habrá ocasiones en las que recurriremos a conversaciones informales con los sujetos. Pues tal y como afirman Goetz y LeCompte (1988) "La recogida de relatos, anécdotas y mitos, como los que surgen en las conversaciones y charlas cotidianas (...) ayudan a comprender el sentido de los temas que más interesan a los docentes" (p.126). Con esta técnica pretendemos convertir las conversaciones informales en un recurso muy significativo para la obtención de información, pues somos conscientes de que no se ejerce la misma presión que en una entrevista formal.
 - Análisis de documentos: El profesorado elabora multitud de documentos oficiales y personales, de los cuales nos serviremos para obtener información de la planificación y actuación educativa. Estos documentos serán materiales didácticos, programaciones de aula, recursos, diarios personales, etc. A su

vez, analizaremos también documentos del alumnado tales como trabajos personales, composiciones escritas y orales.

Todas estas técnicas nos proporcionarán un doble plano de análisis: La obtención de información propia de cada técnica y, a la vez, la triangulación de la información obtenida con el resto de los instrumentos. Este proceso de triangulación proporcionará coherencia y credibilidad científica a nuestra investigación (Guba 1981). Los instrumentos a utilizar para la realización de registros de observación van a ser: las grabaciones de video, las fotografías, diarios, paquetes informáticos de análisis cualitativo como Atlas.ti y grabadoras de audio.

El procedimiento de análisis de datos cualitativos se abordará de diversas formas adecuándonos en todo momento a las necesidades concretas de la investigación. En primer lugar, transcribiremos las entrevistas grabadas para que podamos analizar toda la información recogida. A la vez, iremos complementando y triangulando la información con los registrados en nuestros diarios.

Posteriormente iremos analizando las transcripciones a través de un proceso en el cual extraeremos categorías. También realizaremos este proceso categorizador con la información recolectada todas las técnicas e instrumentos: diarios, los documentos analizados, observaciones, etc. Las categorizaciones se extraerán al identificar elementos importantes de nuestro objeto de estudio.

Finalmente, las categorías iniciales se irán agrupando a través de denominadores comunes creando poco a poco una red cada vez más compleja de análisis, con la intención de ir obteniendo los núcleos de estudio principales y los ejes conductores del informe final.

Pujadas Muñoz (2004) describe el proceso de este manejo de la información, como un proceso en el que "recoger, deconstruir y reconstruir, y luego presentar" (p.79). De esta forma explicamos cómo, durante la investigación, recogeremos los datos, los desgranaremos para categorizar y los reagruparlos para poder proceder a la elaboración de un informe que narre el estudio en base a varios hilos conductores.

Con nuestro informe final pretendemos llegar a la máxima concreción de nuestro objeto de estudio con el objetivo de mejorar nuestra propia práctica docente, el aprendizaje de nuestro propio alumnado y en última instancia conseguir transferir el conocimiento y conclusiones descubiertas para que otros docentes, en diferentes contextos, puedan adecuarlas a sus propias necesidades y características.

Referencias Bibliográficas:

- Freire, P. (1996) Pedagogía de la autonomía. Paz e terra. Sao Paulo.
- Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid. Morata
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Guba, E.G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (coord.): La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- McKernan, J. (2001). Investigación-Acción y Currículum. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, A y Gimeno, S (2002). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- Pujadas Muñoz, J.J. (2004): El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

5. RESULTADOS ESPERADOS

Dado el carácter naturalista de nuestra investigación, proponemos una hipótesis abierta y flexible que dará paso a que nuestra misión sea determinar cuáles son los aspectos del lenguaje oral que mejoran cuando se planifican secuencias didácticas en torno a textos orales formales con un enfoque comunicativo y funcional y que introducen el uso de textos escritos de apoyo a dichas exposiciones orales y por otro lado, de qué manera influye en esas planificaciones el trabajo de observación y reflexión conjunta de la puesta en práctica en el aula.

Este proyecto pretende contribuir al desarrollo de prácticas de educativas que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral en las etapas de educación infantil y primaria mediante la planificación, implantación y mejora de dichas propuestas de trabajo en el aula.

Los resultados que esperamos obtener están relacionados con las dos líneas de trabajo, por un lado respecto al alumnado y por otro respecto a nosotras como docentes:

1. Respecto al profesorado pretendemos mejorar nuestra planificación de la oralidad en el aula, analizando y abordando secuencias didácticas que trabajen textos orales formales y que nos sirvan de base para el trabajo y reflexión sobre nuestra práctica en el aula.
2. En relación al alumnado esperamos que mejoren su discurso y analizar en qué aspectos lo hacen. Así mismo queremos analizar cómo trabajar la producción de textos escritos que acompañan al discurso oral formal y comprobar en qué medida lo mejoran.

En definitiva, los resultados esperados son:

- Perfeccionamiento de la planificación del tratamiento de la oralidad en el aula.
- Mejora del discurso oral de nuestro alumnado.
- Creación de un banco de estrategias didácticas que incidan en la mejora de la oralidad en nuestro alumnado.

6. PLANIFICACIÓN (Fase de trabajo, distribución de tareas y temporalización)

Los procesos de investigación en acción son eminentemente prácticos, técnico y reflexivos. como docentes necesitamos unas destrezas técnicas que nos ayuden a definir nuestros objetivos didácticos, al igual que unas destrezas prácticas que nos permitan realizar juicios, supervisión autorreflexiva y destrezas en trabajo en pequeños grupos, pero sobre todos destrezas de desarrollo e investigación en el currículum. Mckernan (2001).

En la investigación en acción la espiral de ciclo es la base para la mejora de la práctica. Diferentes investigaciones en la acción lo han descrito de forma diferente: como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); en forma de diagrama de flujo (Elliot, 1993); como espirales de acción (Kemmis, 1988; Mckernan, 1999; McNiff y otros, 1996).

En la Figura 1.1. se ilustra un modelo del proceso temporal del proceso de investigación en acción. En el proceso se parte de la identificación de una situación problemática en la que detectamos una serie de interrogantes donde se elabora un plan de acción determinado para llevar a cabo en el aula, donde se detallarán los roles y las metas, el calendario de acciones, etc. Una vez elaborado el plan de acción con propuesta “inteligentes” y no como soluciones “correctas”, como señala Mckernan (2001), se pone en práctica y se actúa en el entorno que hayamos elegido. Durante la puesta en práctica se va observando-evaluando durante la práctica los efectos que están teniendo la acción. A partir de las actuaciones y la observación, el grupo reflexionará sobre la acción, convirtiéndonos en investigadores sobre la práctica, supervisándonos a nosotros mismos y volviendo al principio de la espiral volviendo a redefinir la situación problemática valorando las actuaciones acertadas y las posible a modificar, para seguir con el siguiente ciclo de espiral.

Una vez explicada la espiral del ciclo de la investigación en acción vamos a detallar las fases de trabajo por la que vamos a pasar en el desarrollo de esta investigación, especificando la distribución de las tareas y la temporalización de las mismas:

FASES DE TRABAJO		DISTRIBUCIÓN DE TAREAS	TEMPORALIZACIÓN
PLANIFICACIÓN	Elaboración del plan de acción, planteamiento de interrogantes, elección de campo de estudio y distribución de las tareas entre los participantes	Todo los participantes en la investigación.	De octubre a diciembre de 2018
ACTUACIÓN	Puesta en práctica del plan, atención a las necesidades y recogida de datos.	Profesorado activo en las aulas.	De enero a junio de 2019
OBSERVACIÓN	Recogida de datos, categorización de los mismos. observación de los cambios producidos.	Todos los participantes en la investigación.	De septiembre de 2019 a diciembre de 2019.
REFLEXIÓN	Proceso de evaluación y reflexión de las acciones, comprensión de las situaciones y revisión teórica para fundamentar los datos recogidos.	Todos los participantes en la investigación.	De enero a abril de 2020.
INFORME	Elaboración de informe con resultados finales	Equipo coordinador del grupo de investigación	De abril a mayo de 2020.

Esta planificación es sólo una secuencia aproximada de lo que será nuestro proceso; pues, considerando el carácter naturalista de la investigación, tenemos que prever que surgirán situaciones que no dependerán exclusivamente de nosotros como investigadores y organizadores del proceso. Debemos contar con la disponibilidad de otras personas, las

posibilidades que tenemos a nuestro alcance, los elementos emergentes inesperados y las dificultades que se vayan presentando a lo largo de este periodo, por lo que podrá variar en función a todos esos imprevistos propios del trabajo y estudio con la realidad humana.

Referencias bibliográficas

- Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid. Morata
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Graó.
- McKernan, J. (2001). Investigación-Acción y Currículum. Madrid: Ediciones Morata.