



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y  
ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

**ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA**

# **LIGA DE DEBATES PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL EN EL AULA DE 1º DE BACHILLERATO**

**Realizado por: ELENA GONZÁLEZ MORENO**

**Dirigido por: D<sup>a</sup> CARMEN CONTI JIMÉNEZ**

**JULIO 2019**

- 1. INTRODUCCIÓN**
- 2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA**
  - 2.1. La competencia comunicativa**
    - 2.1.1. La habilidad de expresarse y comprender oralmente**
    - 2.1.2. Enseñanza-aprendizaje de la lengua oral**
  - 2.2. Los géneros discursivos**
    - 2.2.1. Tipologías textuales**
    - 2.2.2. Los géneros discursivos orales**
  - 2.3. El debate**
    - 2.3.1. La argumentación**
    - 2.3.2. Argumentar de manera oral**
    - 2.3.3. La competencia oral en el debate**
    - 2.3.4. Fases para la elaboración y ejecución del debate**
- 3. METODOLOGÍA**
  - 3.1. Hipótesis de trabajo**
  - 3.2. Objetivos didácticos**
  - 3.3. Metodología de trabajo**
- 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE: UNIDAD DIDÁCTICA “LIGA DE DEBATES”**
  - 4.1. Justificación de la unidad didáctica**
  - 4.2. Dinámicas de grupo para fomentar la participación, la toma de decisiones y el debate**
  - 4.3. Programación general de la unidad didáctica**
  - 4.4. Cronograma de la unidad didáctica**
  - 4.5. Sesiones**
  - 4.6. Actividades propuestas**
  - 4.7. Evaluación de la unidad didáctica**
- 5. VALORACIONES Y CONSIDERACIONES GENERALES**
- 6. BIBLIOGRAFÍA**

## **RESUMEN**

El presente trabajo Fin de Máster propone la realización de una liga de debates, mediante el diseño y la posterior puesta en práctica y la valoración de una unidad didáctica para trabajar la lengua oral a través de la realización de debates. Concretamente, focalizaremos nuestra atención en la habilidad de la expresión oral, pero el presente trabajo persigue otros objetivos claros como que el alumnado sea capaz de trabajar cooperativamente con sus compañeros, así como a desarrollar su propio pensamiento lógico. De esta manera, se pretende cumplir con las directrices curriculares actuales de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, que inciden en la importancia del dominio de la lengua oral, además de la lengua escrita, para llegar a una plena adquisición de la competencia comunicativa. Sin embargo, todavía hoy en día, la lengua oral está bastante ausente tanto en los manuales como en la didáctica en el aula y, cuando se enseña, se hace a partir de objetivos, contenidos y criterios de corrección y evaluación más propios de la lengua escrita, con actividades poco comunicativas y que nada o poco tienen que ver con la comunicación oral. Por ello, la realización de debates en el aula fomentará la participación oral del alumnado, objetivo principal de nuestro trabajo.

## **PALABRAS CLAVE**

Lengua, expresión oral, debate, pensamiento crítico.

## **ABSTRACT**

The present Final Master's work proposes the realization of a league of debates, by means of the design and the later implementation and the evaluation of a didactic unit to work the oral language through the realization of debates. Specifically, we will focus our attention on the ability of oral expression, but this work pursues other clear objectives such as that students are able to work cooperatively with their peers, as well as develop their own logical thinking. In this way, it is intended to comply with current curricular guidelines of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, which affect the importance of oral language proficiency, in addition to the written language, to reach a full acquisition of communicative competence. However, even today, the oral language is quite absent both in the manuals and in the didactic in the classroom and, when it is taught, it is made from objectives, contents and criteria of correction and evaluation more typical of the language written, with activities that are not very communicative and that have nothing to do with oral communication. Therefore, the realization of debates in the classroom will encourage the oral participation of students, the main objective of our work.

## **KEYWORDS**

Language, oral expression, debate, critical thinking

## 1. INTRODUCCIÓN

La capacidad de expresarse oralmente es uno de los aspectos fundamentales que debemos de trabajar como docentes en el aula. Ello no solo supone mejorar las capacidades lingüísticas en el ámbito educativo, sino que a través de la expresión oral proporcionamos al alumnado las técnicas y herramientas necesarias para desenvolverse en su futuro personal, profesional y social.

Con la implantación del Plan Bolonia, la expresión oral es un aspecto que debemos desarrollar en el aula. Además, en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL), propuesto por el Consejo de Europa, se le concede un papel relevante a la competencia en comunicación oral.

Siguiendo las directrices europeas, en la legislación educativa española también se intenta fomentar la importancia de la expresión oral en las aulas, no solo en las de Educación Primaria, sino que también en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. De este modo, en la ley vigente a día de hoy, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en 2013, se establece el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En él se implanta una nueva forma de enseñanza-aprendizaje, que es a través de competencias (denominadas competencias clave definidas por la Unión Europea). Estas pretenden dotar al alumno de las herramientas y habilidades necesarias para poder desempeñar una tarea. Es decir, se centra en el “saber hacer”, por lo que es necesaria la vinculación entre la comprensión del conocimiento presente en las competencias y las destrezas o habilidades que las integran.

Según la LOMCE (2013), se potenciará el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Así pues, en los objetivos generales del Currículo se hace alusión de manera explícita que los alumnos tienen que ser capaces de comunicarse de manera efectiva y coherente, por lo requiere un buen dominio de la oralidad.

En este sentido, con lo que respecta al Bachillerato, los objetivos generales que debe tener un alumno que ha finalizado esta etapa son: dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma y expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras, entre otros. Se pide, pues, que sepan expresarse con fluidez y claridad, con enunciados coherentes y bien cohesionados. Además, se exige para ello una buena

pronunciación y entonación, lo que conlleva un buen manejo del código no verbal y de los recursos prelingüísticos y paralingüísticos que acompañan al lenguaje.

La expresión oral también es óptima para fomentar la capacidad de escuchar y de promover que nuestros alumnos sean unos eficaces interlocutores, capaces de mantener el canal comunicativo abierto.

Pero, aunque, según la ley, esto debe de ser un aspecto fundamental en el aula, aún los libros escolares no incluyen actividades adecuadas para fomentar la expresión oral de los alumnos. Sigue habiendo docentes que ciñen el recorrido de sus clases a las indicaciones que aparecen en un libro de texto, sin tener en cuenta las características propias del alumnado, que son diferentes de unas clases a otras y de unos cursos a otros. Además, los libros de texto, aunque cada vez más intentan introducir actividades de expresión oral, aún no son suficientes para un perfecto entrenamiento oral del alumnado, sino que cobra más relevancia la expresión escrita.

Por este motivo, consideramos que debemos de mejorar este aspecto tanto en comunicaciones formales como informales, ya que el alumnado suele presentar dificultades para articular un discurso coherente y cohesionado a través de la lengua.

## **2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA**

### **2.1. La competencia comunicativa**

La competencia comunicativa es una noción que nació en el seno de la lingüística, pero que, a lo largo de los años, ha ido convirtiéndose en objeto de estudio de varias disciplinas lingüísticas. Actualmente, podemos considerar que la competencia comunicativa es vista como un conjunto de capacidades o habilidades que participan en las relaciones interpersonales, para llevar a cabo el necesario acto comunicativo.

No obstante, para adentrarnos en la competencia comunicativa hay que referirse a la definición que hace de ella Hymes (1974: 11):

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.

Entendemos que la competencia comunicativa es, por una parte, la capacidad para poner en práctica las diferentes habilidades o destrezas con el fin de emplear los

distintos elementos lingüísticos de manera adecuada al contexto; así como también, el saber manejar los distintos grados de complejidad del intercambio comunicativo.

Canale y Swain (1980)<sup>1</sup> establecen un modelo que incluye los componentes de la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. La primera se refiere al conocimiento de la gramática, fonología, sintaxis, gramática y semántica de la lengua. La segunda, por su parte, permite adecuar el discurso al contexto y con el registro adecuado. La competencia estratégica, finalmente, es la referida a los elementos verbales y no verbales que se utilizan en la emisión. Tres años más tarde, Canale (1983) revisó el modelo que realizó conjuntamente con Swain y señaló la existencia de otra competencia, la competencia discursiva, al margen de la competencia sociolingüística. Esta última, trata de comprender y producir enunciados en los distintos contextos socioculturales, mientras que la competencia discursiva se refiere al modo en el que se combinan los elementos lingüísticos para producir un texto unificado, ya sea hablado o escrito (Canale, 1983: 65).

En la clasificación de Canale y Swain no se contempla aún la competencia mediadora, postulada por Cantero y De Arriba (2004)<sup>2</sup> a partir del documento del MRE, en el que se determina la producción, la percepción, la interacción y la mediación como estrategias comunicativas. De este modo, la competencia mediadora podría entenderse como la capacidad para interrelacionarse con éxito en más de una lengua. El MRE considera la competencia mediadora como la actividad clave para relacionarse en contextos multilingües.

Siguiendo esta línea de Cantero (2008: 73-74), cualquier intercambio comunicativo es un intercambio multilingüe en el sentido de que todos los hablantes manejan simultáneamente varios códigos (códigos verbales, códigos no verbales, variantes del mismo lenguaje, etc.); y los códigos que maneja cada hablante no han sido impuestos, sino que son creados a lo largo de su vida en los intercambios comunicativos. Esto implicaría la acción de la competencia mediadora (de manera implícita) para negociar los códigos que se emplearán en el intercambio comunicativo.

Por otro lado, no podemos hablar de acto comunicativo sin referirnos a los factores que influyen en él: el receptor, el emisor, el mensaje, el canal y el código. Además, de las habilidades básicas existentes: expresión oral (hablar), expresión escrita (escribir), comprensión oral (escuchar y comprender) y comprensión lectora (leer y entender). Todas estas habilidades deben desarrollarse de manera integrada

---

<sup>1</sup> Véase en Cenoz (2015:10).

<sup>2</sup> Citado en Cantero (2008: 73).

para el perfecto funcionamiento de las mismas, ya que cada una es consecuencia de las otras (Boquete, 2011: 32-36).

A continuación, nos centraremos en una de las habilidades que hay que saber manejar para el perfecto desarrollo de la lengua oral, así como para ser considerados hablantes competentes.

### **2. 1.1. La habilidad de expresarse y comprender oralmente**

Aunque en este apartado abordaremos dos de las habilidades lingüísticas de manera conjunta, sería conveniente aclarar las diferencias entre ellas, ya que siempre una actuará de precursora sobre la otra.

Hablar es relacionarse, intercambiar información. Y sabemos que ello implica escuchar, mantener una actitud de escucha. Así, la expresión oral se trata de una competencia muy compleja, ya que supone tener un buen dominio de las habilidades comunicativas del lenguaje, en su conjunto. Esta consiste en escuchar un lenguaje integrado y hablar el mismo tipo de lenguaje. De esta manera, la capacidad de expresarse oralmente debe ir acompañada de una buena comprensión oral para que el intercambio lingüístico se produzca de manera adecuada (Ramírez, 2002: 58-59).

El acto de habla es la acción que nos separa a los seres humanos del resto de seres vivos, además de la capacidad de pensar. Esta agudeza debemos de utilizarla para saber relacionarnos y comunicarnos en cualquier situación o contexto. Desde que nacemos, desarrollamos nuestras capacidades no de manera automática y aislada, sino en interacción asimétrica con el resto de personas.

Hay teóricos, como Vygotsky (2014), que afirman que el lenguaje surgió en su origen debido a las necesidades sociales del ser humano. Este estudioso consideraba que, al nacer, durante la lactancia, el bebé posee pensamiento pero sin lenguaje. Sin embargo, a medida que el bebé va creciendo y evolucionando y llega a los tres años de edad, el pensamiento adquiere una base verbal y el habla se hace intelectual, es decir, se utiliza para pensar (Moreno y Rabazo, 2008: 475).

No obstante, para que un hablante sea considerado competente, no solo debe saber expresarse de manera adecuada y efectiva, sino que debe ser un buen interlocutor y dominar la habilidad de escuchar y captar la intención comunicativa de quien nos hable.

El acto de escuchar significa comprender el mensaje en su totalidad, siendo capaz de descodificarlo adecuadamente. Por tanto, el buen oyente debe ser capaz de



descifrar tanto los signos lingüísticos como los paralingüísticos, además de clasificar y almacenar la información nueva recibida con un sentido crítico.

Cassany, Luna y Sanz (1994: 103) resumen de una manera más práctica y eficaz las habilidades y características que deben de tener un buen oyente y un buen orador en el siguiente cuadro:

<b>ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN COMUNICADOR</b>	
<b>UN BUEN OYENTE</b>	<b>UN BUEN HABLANTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopta una actitud activa: se interesa.</li> <li>• Mira o interactúa con el orador y lo respeta.</li> <li>• Intenta ser objetivo: escucha lo que dice.</li> <li>• Conecta con la intención del emisor aunque con espíritu crítico.</li> <li>• Descubre las ideas principales y secundarias y las jerarquiza.</li> <li>• Descubre las intenciones.</li> <li>• Valora lo escuchado.</li> <li>• Aprecia la intervención del orador.</li> <li>• Reacciona al mensaje.</li> <li>• Maneja los turnos de habla.</li> <li>• Otras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene en cuenta a la audiencia y su relación con el tema.</li> <li>• Planifica el discurso.</li> <li>• Centra el tema y adecua el tono.</li> <li>• Respeta los principios de textualidad.</li> <li>• Cuida los principios de cooperación comunicativa.</li> <li>• Cuida la imagen propia, los gestos y todos aquellos signos que forman el discurso.</li> <li>• Observa las reacciones de la audiencia.</li> <li>• Es ético y sincero.</li> <li>• Evita lo monótono.</li> <li>• Cuida los principios de cortesía.</li> <li>• Otras.</li> </ul>

Tabla 1. Características del buen comunicador

Además, Cassany, Luna y Sanz (1994: 104) añaden que se debe distinguir entre las palabras más relevantes y se debe interpretar y comprender el contenido y la forma. Asimismo, hay que ser capaz de anticiparse (activar conocimientos previos

sobre el tema), de inferir (extraer los datos) y retener la información (memoria auditiva, visual, etc.).

Por otro lado, conviene aclarar que aunque la lengua oral posea como principal característica la espontaneidad, ello no la exime de una serie de reglas que la regulan, a pesar de que la mayoría de veces aparecen de una manera implícita. A este propósito, Grice (1975) establece una serie de máximas conversacionales que dirigen y regulan el intercambio comunicativo<sup>3</sup>.

Las máximas que establece Grice (1975) son las siguientes:

<p><b>MÁXIMA DE CANTIDAD</b></p>	<p>Es la que regula la cuantía de información. Se debe dar la información necesaria y precisa, ni más ni menos.</p>
<p><b>MÁXIMA DE CALIDAD</b></p>	<p>Se refiere a la veracidad de la información proporcionada. Es decir, no se debe incurrir en mentiras o falsedades.</p>
<p><b>MÁXIMA DE RELACIÓN O DE PERTENENCIA</b></p>	<p>La información que se proporcione debe ser relevante y adecuada al contexto comunicativo en el que se inserta dentro de la conversación.</p>
<p><b>MÁXIMA DE MANERA</b></p>	<p>La información debe ser clara, ordenada y evitando la ambigüedad.</p>

Tabla 2. Las máximas de Grice

Por tanto, podemos observar que el texto oral se produce en una determinada situación de comunicación, en un determinado contexto, con unos propósitos y con un tema determinados. Y, además, que el proceso de comprensión cuenta con varias fases: anticipar, inferir, retener, reconocer, seleccionar e interpretar. Una vez producidas las mismas, la información se almacena en la memoria, bien a corto plazo, bien a largo plazo.

<sup>3</sup> Véase en Gallardo-Paúls (1996: 12-18).

Tras la teórica revisión de las dos habilidades orales que hemos abarcado hasta ahora, vamos a ver cuál sería la manera más eficaz para llevar a cabo la didáctica de la lengua oral en el aula.

### **2. 1.2. Enseñanza-aprendizaje de la lengua oral**

La importancia de tener un buen dominio de la lengua oral no solo reside en la necesidad de los seres humanos de comunicarse, sino que dicha habilidad es un elemento de integración social entre los jóvenes y un elemento facilitador para acceder a cualquier puesto en el mercado laboral. No solo es importante escribir bien, sino que esto debe ir acompañado de una buena expresión oral.

Tener la habilidad de manejarse con éxito en cualquier situación social debe ir adquiriéndose durante la etapa evolutiva del ser humano. Es cierto que, desde las escuelas, se intenta trabajar este aspecto, aunque no con resultados satisfactorios, ya que, en el ámbito educativo, se han detectado en los últimos tiempos ciertas carencias de las destrezas y habilidades que engloba el proceso de comunicarse oralmente en una situación formal. Por tanto, uno de los objetivos que se está planteando la enseñanza en nuestro país en la actualidad es el de conseguir alumnos competentes en lengua oral, ya que la lengua escrita se trabajaba y se trabaja durante toda la fase de escolarización.

Dada la importancia que tiene saber comunicarse y expresarse adecuadamente, así como ajustarse a la realidad en la que se inserta la emisión, estas dos competencias constituyen uno de los primeros requisitos que debe tener un ciudadano que quiera obtener cualquier puesto de trabajo. Los objetivos relativos al lenguaje (oral o escrito) a los que aludimos en este apartado son objetivos de etapa y no de área, es decir, conciernen a todas las áreas que abarca el proceso de escolarización desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria.

Un estudio más exhaustivo realiza Vilà i Santasusana (2011: 3-6), quien propone los siguientes componentes específicos de la competencia oral: componente lingüístico-discursivo, componente contextual y componente estratégico-retórico.

El primero hace referencia al tipo de vocabulario y estructuras lingüísticas utilizadas, además de a los recursos de la oratoria empleados. El componente textual alude al registro empleado en el discurso y al control de las reglas sociales que imperan en cada contexto social. Finalmente, el componente estratégico-retórico se refiere a las estrategias que utiliza el hablante para asegurar la eficacia comunicativa. No obstante, estos componentes hay que saber utilizarlos teniendo en cuenta el espacio social y el destinatario involucrados en el discurso.

Cuando estás involucrado en un discurso, el componente textual debe seleccionar de manera automática el léxico y las construcciones lingüísticas que sean adecuados. De la misma manera, el componente contextual automáticamente elige el registro que hay que utilizar dependiendo del entorno en el que esté inserto y, finalmente, el componente estratégico-retórico utiliza todas las técnicas y habilidades necesarias para que la comunicación sea efectiva totalmente.

Por tanto, desde los centros educativos se debe encontrar una metodología válida para los objetivos que se plantean con respecto a la expresión oral. A lo largo del tiempo se ha intentado encontrar una metodología eficaz para la enseñanza de idiomas, pero no ha sido posible. Bien es cierto que durante las últimas décadas se ha enfatizado más en dicho aprendizaje, pero, la mayoría de veces, se hace hincapié en la adquisición de las destrezas y habilidades lingüísticas en una segunda lengua, y, en menor medida, en la lengua materna.

## **2. 2. Los géneros discursivos**

A la hora de abordar los géneros discursivos, conviene aclarar el significado de género.

Parodi (2008: 18) define el género como un conjunto de convenciones discursivas, cuya base es el conocimiento previo de los hablantes/escritores y oyentes/lectores así como los parámetros contextuales, sociales y cognitivos. De este modo, el conocimiento se agrupa en representaciones mentales muy variables.

En esta línea, el género estaría formado por una serie de convenciones seleccionadas, pero que no son entidades presentadas de modo estático sino que se presentan de manera altamente dinámicas.

Las diferentes esferas de la actividad humana están relacionadas por el uso de la lengua. Esta se concretiza a través de enunciados, que pueden ser orales o escritos, y en su totalidad, determina la especificidad de los enunciados. Es decir, cada enunciado es independiente, pero, en relación con otros, forman géneros discursivos.

De este modo, los géneros discursivos son, según Bajtín, un conjunto de enunciados orales o escritos que presentan algunas similitudes en cuanto a estilo verbal, unidad temática y composición. Sin embargo, dicho autor señala el problema que presentan los géneros discursivos para clasificarlos en su obra *Estética de la creación verbal* (1979: 112).

En dicha obra, Bajtín distingue entre géneros discursivos primarios y secundarios. Los primarios o simples corresponden a enunciados generalmente orales, es decir, fruto de una comunicación discursiva inmediata. Los secundarios o complejos, por su parte, suelen ser una reelaboración de los primarios, pero alejados de la inmediatez de la realidad y obteniéndolo como componente artístico y no como un suceso de la vida cotidiana.

El problema que menciona Bajtín en la obra señalada anteriormente es la estilística. Todo estilo está vinculado a un género discursivo y todo enunciado tiene un estilo individual, pero no todos los géneros absorben de la misma manera el estilo propio de cada enunciado.

La proximidad entre estilo y género radica en el problema de los estilos lingüísticos o funcionales. Estos son estilos genéricos de las diferentes esferas de actividad humana. Cada esfera tiene un género propio dado por las condiciones específicas de cada uno, y a cada género le corresponde un estilo.

Una determinada función y unas determinadas condiciones generan determinados géneros. El estilo, por su parte, está relacionado con las unidades temáticas. No hay una clasificación general reconocida de los estilos de la lengua. Históricamente han ido evolucionando, a medida que avanzaba también la sociedad, pero los cambios que han sufrido los estilos de la lengua están relacionados con los cambios de géneros discursivos a lo largo del tiempo.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la clasificación de los géneros discursivos no es unánime y que las peculiaridades discursivas no determinan con exactitud de qué género se trata, conviene distinguir entre *tipo de texto* y *género discursivo*.

### **2. 2.1. Tipologías textuales**

El género discursivo a menudo se ha estudiado en relación con los tipos de texto. De esta manera, se comprende mejor el texto, así como permite tener una visión más clara y evitar confusiones terminológicas. A la hora de producir un texto, primero se debe seleccionar el género discursivo que quieres tratar, para luego determinar el tipo de texto que deseas emplear (Alexopoulou, 2010: 97-98).

De la variedad de modelos propuestos como posibles tipos de clasificación textual, destacan la clasificación de Werlich (1975) y Adam (1992).

Werlich (1975)<sup>4</sup> establece una tipología textual basada en las características semántico-sintácticas y establece cinco tipos básicos de estructuración textual. Se trata de una tipología con carácter cognitivo que tiene en cuenta el contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones.

La clasificación que realiza es la siguiente:

<b>BASE TEMÁTICA</b>	<b>FINALIDAD DEL HABLANTE</b>
<b>Descriptiva</b>	Para expresar ocurrencias y cambios en el espacio relacionada con la percepción del espacio.
<b>Narrativa</b>	Para expresar ocurrencias y cambios en el tiempo relacionada con la percepción del tiempo.
<b>Expositiva</b>	Para explicar representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas).
<b>Argumentativa</b>	Para expresar una toma de posición o un juicio de valor.
<b>Directiva</b>	Para indicar acciones para el comportamiento del hablante o destinatario.

Tabla 3. Tipología textual según Werlich

Por otro lado, Adam, tomando como punto de partida las orientaciones de Werlich, de Bajtín y de Van Dijk, propone un modelo secuencial.

Para Adam (1992)<sup>5</sup>, un texto es una estructura jerárquica muy compleja compuesto por secuencias del mismo tipo o diferentes. Es decir, durante el desarrollo cognitivo del hablante, se van desarrollando una serie de esquemas prototípicos gracias a los cuales los textos se organizan en un encadenamiento secuencial. Así, el texto es una estructura compuesta por secuencias. Él propone cinco secuencias prototípicas: secuencia descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y dialogada.

<sup>4</sup> Véase en Ciapuscio (2005: 31-48).

<sup>5</sup> Véase en Alexopoulou (2010: 100-110).

## 2. 2.2. Los géneros discursivos orales

Cualquier acto comunicativo implica el uso de un conjunto complejo de géneros discursivos. Dependiendo del medio que se utilice para ellos, estos se presentarán de manera oral o escrita.

Camacho (2007) distingue entre géneros orales y escritos, pero no lo hace atendiendo al grado de formalidad o de planificación del discurso, ni en el registro más o menos espontáneo, sino que centra su atención en que la voz sea relevante. Habrá un mayor o menor grado de “escriturización” en los géneros, desde el momento en que algunos de ellos puedan ser incluso leídos, pero todos tendrán el atributo común de que la audición, el sonido, es decir, el discurso oral se impondrá frente al escrito (Camacho, 2007: 16).

La mayoría de géneros no espontáneos o preparados suelen ser escritos. No obstante, por ejemplo, existen trabajos de investigación que se presentan a modo de conferencias o charlas. Así sucede también con las noticias, que se presentan de manera oral, pero realmente se están leyendo. Es cierto que hay textos escritos, como los poemas, que admiten su lectura en voz alta, y por ello no pierden su rasgo de planificación.

Por otro lado, Benoit y Fayold (1989: 75) distinguen tres estructuras sobre las que se esconden las operaciones lógico-lingüísticas que los hablantes realizan en función de sus esquemas mentales:

<b>MODELOS NARRATIVOS CANÓNICOS</b>	Organización del texto basado en la estructura temporal-causal
<b>MODELOS DESCRIPTIVOS</b>	Implican yuxtaposiciones sin orden cronológico ni causal.
<b>MODELOS ARGUMENTATIVOS</b>	Implican operaciones lógicas basadas en el esquema problema-solución.

Tabla 4. Operaciones lógico-lingüísticas mentales

A estos modelos, Camacho añade uno más: los modelos mixtos, donde se encuentran la mayoría de textos.

### **2. 3. El debate**

Siguiendo la línea de estudio que estamos trazando, podemos considerar que el debate es un género discursivo que se caracteriza por su planificación y oralidad. Esto quiere decir que el debate se prepara de manera escrita previamente a la realización oral del mismo. No obstante, la espontaneidad será un factor relevante debido a que, a pesar de preparar un guion previo sobre la temática que se va a debatir, los participantes del debate pueden no tener preparado un subtema en cuestión.

Por otro lado, la Real Academia de la Lengua nos presenta la palabra *debate* como una “controversia, lucha, combate”, pero en este caso una lucha dialéctica sin intención de emplear la fuerza física. Los debates se celebran desde la Antigüedad Clásica y a lo largo de los siglos han ido evolucionando hasta lo que conocemos actualmente como debate. Como arma de debate se utiliza la argumentación, pues los sujetos mantienen posturas contrarias acerca de algún tema o aspecto, y cada uno defiende su postura.

En la actualidad, encontramos muchos tipos de debates: político, jurídico, económico, académico, etc., pero Bonorino (2016: 3) distingue dos grandes grupos: los debates aplicados y los debates académicos.

La principal diferencia entre ellos es el interés del debate, es decir, los primeros tienen intereses políticos, económicos, parlamentarios, etc. dependiendo del tipo de debate que sea; y, sin embargo, los segundos tienen como único interés el académico (por ejemplo, como forma de motivar para una investigación). Además, la evaluación por parte del jurado es diferente en unos y otros, pues en los debates académicos no se comprueba la veracidad de las proposiciones sino en los méritos del debate en sí mismo, y cómo han llegado y defienden sus ideas. Por tanto, se presta más atención a la forma que al contenido en sí.

El uso del debate académico en las aulas permite desarrollar una serie de capacidades y actitudes en el alumnado que, algunas de ellas pueden desarrollar en otras prácticas didácticas, pero otras, solo pueden adoptarse a través del debate.

Siguiendo la línea de Bonorino (2016: 2), las capacidades y habilidades que se pueden adoptar a través del debate son las siguientes:



- Fomenta en el alumnado una participación efectiva en una sociedad democrática.
- Capacidad de liderazgo.
- Favorece el desarrollo de las capacidades argumentativas.
- Fomenta al estudio y análisis de problemas de la actualidad.
- Desarrollo del pensamiento crítico.
- Es integrador de conocimientos.
- Ayuda a guiar la investigación con un propósito determinado.
- Mejora la calidad de instrucción que se da al alumnado.
- Favorece aspectos de la escolarización que pueden ser aplicables a otros ámbitos académicos.
- Desarrollo de la habilidad necesaria para formular preguntas rápidas y analíticas en situaciones que no admiten dilatación.
- Saber escuchar.
- Sirve para mejorar la escritura.
- Incita a realizar juicios maduros y de valor.
- Ayuda al alumnado templar su carácter.
- Fomenta el desarrollo de la capacidad para exponer intervenciones orales efectivas.

Para la argumentación oral en debates es necesario reforzar las destrezas que permiten evaluar y reconstruir las argumentaciones orales casi al mismo tiempo en que son formuladas en el debate. Cada participante del debate debe ser capaz de producir argumentos de manera inmediata, sin perder la tranquilidad y sosiego. Pero además, el debate en el ámbito académico está sujeto a establecer unas reglas o patrones para decidir sobre la validez y solidez de las argumentaciones presentadas que tienen que actuar a la par que se produce la discusión.

### **2. 3.1. La argumentación**

En nuestro día a día, utilizamos la argumentación cuando tenemos la necesidad de convencer a alguien sobre la veracidad de un enunciado. Argumentar es aportar razones para defender una opinión o un punto de vista. Sin embargo, cuando nos referimos al ámbito académico, el discurso argumentativo suele realizarse a través de exámenes, informes, trabajos académicos, etc., por tanto, se califica su forma escrita.

Por otro lado, siempre que damos una opinión o un punto de vista sobre un tema controvertido surgen desacuerdos. Es más, cuando se suceden una serie de desacuerdos (unos a favor y otros en contra del tema en cuestión) y se producen “cara

a cara” entre los sujetos que tienen opiniones contrarias, estamos ante un debate. Veamos en palabras de Bonorino (2016: 10-11) lo que considera que es un debate:

El debate es un tipo de polémica en el que los intercambios lingüísticos entre sus protagonistas se producen en el mismo lugar y tiempo. Esto permite que los sujetos interroguen a sus adversarios/as, consiguiendo así su compromiso con enunciados con los que pueden luego construir argumentos para refutar sus posiciones.

Por tanto, el debate requiere una serie de habilidades o aptitudes a la hora de enfrentarlo: por ejemplo, espontaneidad a la hora de construir los argumentos o contraargumentos, capacidad para contestar adecuadamente cada vez que sea oportuno, veracidad en la información dada a través de los argumentos, etc. Pero la balanza en el debate la decanta los argumentos que presentes y cómo los expongas.

Para ello vamos a seguir la línea de estudio de Valdés y Vidal (2015: 4) y podemos señalar tres tipos de argumentación: argumentos por autoridad, por analogía y por generalización.

Los argumentos por autoridad se caracterizan porque la tesis se apoya en el prestigio que tiene una persona o una institución en determinada materia. Por ejemplo, el DRAE es una autoridad para resolver dudas con respecto a las palabras y su significado. En cuanto a los argumentos por analogía, estos sustentan su tesis en la similitud existente entre dos situaciones con que poseen algún elemento en común. Finalmente, los argumentos por generalización se basan en una conducta, tendencia o característica que es compartida por una mayoría y de esta forma se valida la tesis, es decir, la opinión de un porcentaje mayor de personas tiene más validez que lo que determina la minoría.

No obstante, conviene tener en cuenta que existe una falacia para cada tipo de argumento. Una falacia pretende manipular la información para persuadir o disuadir al interlocutor o interlocutores. De este modo, pueden ser entendidas como argumentos no válidos debido a su ilógica construcción. Así, Valdés y Vidal (2015: 5) señalan la falacia por falsa autoridad, la falacia por analogía y la falacia por generalización apresurada.

Una falacia por falsa autoridad es un argumento cuya tesis está sustentada en una persona o institución carentes de prestigio en un determinado aspecto. En cuanto a la falacia por analogía, esta consiste en la comparación de dos situaciones que no tienen ningún elemento en común que comparar; y, por último, la falacia por generalización apresurada, para validar la tesis, establece una conducta, tendencia o característica compartida por una mayoría que no permite establecer conclusiones fiables.

A continuación, presentamos una tabla con los tipos de argumentos y falacias que acabamos de ver siguiendo el estudio de Valdés y Vidal (2015) para esclarecer las diferencias entre ellos:

	<b>ARGUMENTOS</b>	<b>FALACIAS</b>
<b>POR AUTORIDAD</b>	Tesis apoyada en persona/ autoridad de prestigio.	Tesis apoyada en persona/autoridad carente de prestigio.
<b>POR ANALOGÍA</b>	Similitud entre dos situaciones con algún aspecto en común.	Similitud entre dos situaciones sin ningún aspecto en común.
<b>POR GENERALIZACIÓN</b>	Tesis sustentada en la tendencia de la mayoría.	Tesis no sustentada en la tendencia de la mayoría.

Tabla 5. Argumentos y falacias

### 2. 3.2. Argumentar de manera oral

Dado que nuestro trabajo de investigación se centra en el debate académico oral, es preciso conocer y dominar ciertas habilidades y destrezas básicas para alcanzar nuestro objetivo de que el alumnado posea las capacidades necesarias para argumentar.

En primer lugar, hay que determinar qué tipos de contraargumentos puede utilizar el oponente y fijar así tus propios argumentos. No obstante, al tratarse de un debate cara a cara, frente a frente con el rival, la estructura de la argumentación varía según vaya avanzando el debate. Consecuencia de ello es la flexibilidad del debate y la preparación previa que cada equipo ha debido hacer sobre el tema. Cada una de las partes se presenta al debate con sus argumentos fijados y preparados previamente, pero ello no garantiza que el adversario pueda sorprender de alguna manera a lo largo del debate. Es ahí donde debe de actuar las habilidades y capacidades necesarias para ser capaces de contrarrestar dialécticamente al adversario.

Bonorino (2016: 40) señala al respecto que:

Por ello no conviene leer nuestra intervención oral, ni llevarla escrita en su totalidad. Debemos tratar de prepararla de forma oral desde un comienzo. Si el/la oponente esgrime un argumento que no hemos previsto –o nos lanza una

objeción que no pensamos que formularía– debemos estar en condiciones de pensar en ella rápidamente y tratar de contestarla.

Para poder lograrlo, hay que dominar las técnicas de reconstrucción y evaluación de los argumentos y nunca responder a argumentos premeditados, sino que hay que responder a aquellos argumentos que se esgrimen en el debate. De esta manera, evitaremos la precipitación y la existencia de falacias en el debate.

Atienza (2006: 474-475) señala en su obra una serie de consejos para argumentar adecuadamente, como se indica a continuación:

- Conocer e investigar previamente sobre el tema a debatir.
- Realizar una exposición clara razonable y sencilla, que estimule la discusión y sirva para persuadir al público.
- No excederse en el discurso, pues ello conlleva a más posibilidad de cometer errores y provocar hastío en los oyentes.
- Esforzarse por entender bien lo que dice el oponente, así hace más difícil ser refutado.
- Una vez comprobada la solidez de la defensa del adversario, utilizar las vías necesarias para desestabilizarlo.
- No utilizar palabras prestigiosas, autores de moda, etc. porque lo que importa es lo que se dice y las razones que lo avalan.
- Fijar cuidadosamente la cuestión y evitar irse por las ramas.
- Esforzarse por encontrar tu propio estilo de argumentar y elaborar el debate a partir de él.

### **2. 3.3. La competencia oral en el debate**

La competencia oral puede desarrollarse en diversos contextos, siempre y cuando intervengan dos o más interlocutores. Es decir, dicha competencia se desarrolla en forma de intercambio comunicativo y, para ello, es necesario que haya al menos dos personas. Siempre que una de ellas produzca el mensaje, la otra parte estará descodificando y recibiendo dicho mensaje comunicativo.

El desarrollo de la competencia oral en el aula está evolucionando más en los últimos años. No obstante, el dominio de esta competencia es uno de los factores que determinarán nuestro éxito personal, y sobre todo, profesional. Por tanto, consideramos que un mayor acercamiento de la competencia oral al alumnado es necesario. Así, con el debate “convertimos el aula en un contexto comunicativo significativo (donde el alumno puede “hacer”), el uso de la lengua en el aula es

entonces fiel reflejo del uso real que se le requiere fuera de la misma, donde el alumno actúa interactuando con otros interlocutores” (Peñalver, Morales *et al.* 2011: 6).

En muchos contextos, no solo en el académico, se utiliza la lengua oral como forma de comunicarse con los demás. Por tanto, se prioriza que los alumnos empleen la lengua como medio de comunicación, que reflexionen sobre algún tema con rapidez y agudeza y que respeten los turnos de palabra y aprendan a escuchar y respetar las críticas.

Siguiendo la línea de investigación de Gómez (2014: 14-15), que define el debate como “una forma de diálogo en la que dos o más personas hablan acerca de un tema dando argumentos, de forma razonada, a favor o en contra del mismo con el objetivo de convencer a los demás dentro de unos límites de tiempo gestionados por un moderador”, podemos decir que el debate en el ámbito académico es una actividad que realiza el alumnado y en la que se enfrenta con las dificultades de la expresión oral, la defensa de un punto de vista propio y la interacción social.

### 2. 3.4. Fases para la elaboración y ejecución del debate

A la hora de enfrentarse a un debate en el aula, conviene tener en cuenta tres fases: el antes, el durante y el después. Vamos a hacer nuestra clasificación siguiendo como modelo la propuesta de Gómez (2014: 16):

<b>FASES PARA LA EJECUCIÓN DEL DEBATE</b>	
<b>ANTES</b>  (planificación y búsqueda/selección de información)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización de los equipos</li> <li>- Explicación de la dinámica del debate</li> <li>- Selección de tema/s</li> <li>- Búsqueda y selección de información</li> <li>- Preparación del debate</li> </ul>
<b>DURANTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación del tema/s</li> <li>- Realización del debate en sí</li> </ul>

(ejecución)	(argumentos y contraargumentos) - Conclusiones
<b>DESPUÉS</b>  (evaluación)	- Evaluación del lenguaje oral - Evaluación del modo de realización del debate - Evaluación de argumentos y réplicas, del debate en sí.

Tabla 6. Fases del debate

La realización del debate también depende del grado de implicación del alumnado. El tema sobre el que se debatirá debe ser atractivo e interesante para asegurar su participación y motivación. Además, gracias a los debates, los alumnos son capaces de defender su postura a favor o en contra del tema tratado, dotándolos así de técnicas y habilidades lingüísticas para su posterior desarrollo personal y profesional.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3. 1. Hipótesis de trabajo

La documentación revisada para este Trabajo Fin de Máster y la experiencia que hemos tenido como docentes durante la realización de las prácticas del máster nos confirman el déficit de nuestro sistema educativo respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral, tanto en expresión como en comprensión de la lengua castellana. Se dedica poca atención a la competencia oral, a pesar de exigirse explícitamente en el Currículo de Enseñanza Secundaria Obligatoria y también en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, donde se promulga en igualdad de importancia tanto la lengua escrita como la lengua oral.

Además, con esta propuesta de unidad didáctica pretendemos fomentar la formación de hablantes activos que sepan tanto respetar el turno de palabra como escuchar a los demás, así como a desarrollar su propio pensamiento crítico y a trabajar en grupo.

### **3. 2. Objetivos didácticos**

Con la presente unidad didáctica pretendemos lograr una serie de objetivos en el alumnado de 1.º de Bachillerato. Estos son los siguientes:

1. Diseñar una unidad didáctica para trabajar la expresión oral en el aula de 1.º de Bachillerato, concretamente, a través de la realización de debates.
2. Fomentar la participación oral del alumnado a través de los debates.
3. Adoptar conductas favorables de respeto hacia los demás (respetando el turno de palabra, no hablando a la vez, etc.)
4. Utilizar la dialéctica para defenderse ante un problema.
5. Aprender a escuchar.

### **3. 3. Metodología de trabajo**

La investigación científica en el campo de las ciencias sociales, sobre todo en la comunicación social y el periodismo, se pueden abordar desde dos alternativas metodológicas: cuantitativa y cualitativa (Monje, 2011: 9).

En el ámbito educativo y pedagógico la investigación resulta más compleja debido al papel tan importante que desarrollan las relaciones sociales. Por ello, se necesita una metodología que involucre conceptos, instrumentos y procedimientos que analicen *in situ*, es decir, en el mismo contexto social en el que ocurre, para que la investigación esté dotada de una validez extrema. Por tanto, la metodología más adecuada para nuestro objetivo será la cualitativa.

El origen de la investigación reside en los propios datos y se pretende conseguir una descripción rica, desde el punto de vista de la complejidad del fenómeno que estamos estudiando. De este modo, investigar es crear (crear conocimiento) e intentar comprender el mundo y lo que sucede en él (Van Lier, 1988: 3).

Arnal *et al.* (1994: 21) señalan una serie de características propias de la “investigación educativa”, diferenciándola de cualquier otro tipo de investigación. En primer lugar, señalan la complejidad de los fenómenos educativos a la hora de valorarlos y cuantificarlos dada la participación de los aspectos morales y cívicos. También, es difícil descontextualizar las conductas para hacer una generalización porque interviene una multitud de variantes. Finalmente, advierten de la pluriparadigmática que resulta y de su carácter híbrido.

De esta manera, consideramos que nuestra propuesta didáctica se concreta dentro del paradigma cualitativo:

Las metodologías cualitativas se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que investigamos. Tales planteamientos epistemológicos provienen del campo de la fenomenología y de la hermenéutica (Rodríguez y Valldeoriola, 2009: 47).

En todo el proceso de la investigación cualitativa, hay que fijar la atención en la función social que tiene el lenguaje para la construcción del mundo y para su comprensión dentro de un contexto espacio-temporal concreto.

En nuestro caso, queremos comprobar a través de la realización de esta unidad didáctica, si los alumnos son capaces de enfrentarse a un debate, con las pautas y reglas que ello conlleva, utilizando como vehículo de comunicación expresamente la lengua oral. Al mismo tiempo, queremos dotar de validez y viabilidad la propuesta diseñada, revisando y valorando el proceso de realización, con el objetivo de una mejora futura en caso que sea necesario.

Para ello, seguiremos también la línea de estudio de Mendoza (2018: 23), que consiste en la filosofía del método-debate. Es un método de aprendizaje constructivo, crítico, socializado, significativo y democrático.

Dicho aprendizaje está relacionado con el cognitivismo de Piaget y con el pragmatismo americano: “solo se aprende lo que se entiende, lo que tiene alguna utilidad sobre mi vida”. De este modo, surgen dos concepciones sobre el papel del individuo en el proceso de aprendizaje: activo y pasivo.

Para nuestra unidad didáctica, necesitaremos un alumnado activo, para que así construya su modo de pensar como resultado de la interacción de sus ideas innatas con la información que recibe del entorno.

Hay que asumir que la realidad es dialéctica y, también, que el conflicto es constructivo, necesario y real. Hay que educar desde el conflicto (o desde el pluralismo y la diversidad).

Además, queremos que el aprendizaje en el aula sea cooperativo, ya que es la única manera de atender conjuntamente a las necesidades del alumnado casi en su totalidad. Para ello, debemos partir de la personalización de la enseñanza (ajustarse a las características personales de cada uno), la autonomía del alumnado y la estructuración cooperativa del aprendizaje (el docente no es el único que “enseña”,



sino que aprenden de ellos mismos y se retroalimentan). De esta manera, aquellos alumnos que tengan dificultades para aprender, tienen muchas más posibilidades de ser atendidos de forma adecuada por parte del docente y de la participación de sus compañeros.

#### **4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE: UNIDAD DIDÁCTICA “LIGA DE DEBATES”**

Actualmente, la lengua oral sigue estando relegada a un segundo plano a favor de la lengua escrita, a pesar de que la ley exige una serie de contenidos, objetivos y criterios de evaluación dentro del currículo tanto de Educación Primaria como en el de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con respecto a la lengua oral.

Generalmente, damos por hecho que el alumnado que ha sido capaz de llegar a la etapa del Bachillerato ha alcanzado cierto dominio de su lengua materna a nivel oral, por el simple hecho de ser nativos. Es por este motivo por lo que la lengua oral se suele dar por sabida, mientras que la escrita es en la que más se hace hincapié a lo largo de todo el proceso de escolarización.

Una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria, son muchas las situaciones a las que se enfrentan los alumnos y que no saben resolverlas adecuadamente. El Informe Pisa lo corrobora y son muchas las evidencias que demuestran que hay un nivel más bajo por parte del alumnado tanto en comprensión como en producción oral en lengua castellana.

Son muchas las diversas situaciones a las que se puede enfrentar un alumno al terminar su etapa de Educación Secundaria Obligatoria, o al cumplir los 16 años (que pueden abandonar el sistema educativo de forma voluntaria). Por ejemplo, en una entrevista de trabajo, donde hay que demostrar que posees ciertas aptitudes orales y que eres capaz de construir un discurso oral adecuado, con coherencia y cohesión. Otro ejemplo sería una charla coloquial con tus amigos. En este contexto informal, también hay que saber utilizar el lenguaje oral para defender tu postura o tus ideas frente a las del contrario.

Por este motivo, la realización de los debates que proponemos en esta unidad didáctica contribuye a proporcionar un contexto de tertulia y debate, nunca mejor dicho, las habilidades y destrezas necesarias para saber argumentar, contraargumentar y defender tus ideas respetando las ideas contrarias.

De la misma manera, a través de la presente unidad didáctica se pretende lograr una mejora, tanto a nivel comunicativo (dicción, entonación, etc.) como a nivel de corrección léxica, gramatical y sintáctica en el alumnado de 1º de Bachillerato con respecto a la lengua oral.

La duración de la misma se prolongará durante un periodo de cinco meses (noviembre-marzo) del curso escolar (2019/2020). Se llevará a cabo en seis sesiones de 50 minutos cada una. Cada sesión se celebrará la primera semana de cada mes (los viernes).

Los grupos estarán formados por 4-5 miembros y serán dispuestos por el docente siempre que no sean grupos heterogéneos. En cada debate, un miembro del grupo será el portavoz, siendo los demás compañeros meros espectadores más, con la ventaja de que pueden aportarle ideas o lo que consideren oportuno al representante en ese momento de su equipo. Las posturas *a favor* y *en contra* serán adjudicadas mediante sorteo y la evaluación será conjunta entre el docente y el alumnado, que estará de público, mediante rúbrica. Los equipos que mayor puntuación obtengan de las rúbricas serán los que pasen a semifinal y, con suerte, a la final.

En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje que vamos a adoptar será un enfoque por tareas, donde, en las sesiones previas, el alumnado realizará una serie de actividades enfocadas a la realización de tareas o actividades que desembocarán en el producto final. Los alumnos serán los protagonistas de cada sesión (de cada debate, en este caso), así como también lo serán de su proceso de aprendizaje y el docente actuará como guía de dicho proceso. A través de la realización de los debates, los equipos tendrán que buscar información de manera cooperativa sobre la postura que tienen que defender, fomentando así el compañerismo. Además, ayudará dicha actividad a promover el respeto hacia uno mismo y hacia los compañeros.

#### **4. 1. Justificación de la unidad didáctica**

Habiendo observado la desigualdad que hay entre la funcionalidad y/o utilidad de la lengua oral y la lengua escrita en las aulas, presentamos esta unidad didáctica como Trabajo Fin de Máster, correspondiente al Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de la Universidad de Jaén. En dicha propuesta, para trabajar la emisión y comprensión de la lengua oral, realizaremos una “liga de debates”, por lo que, a través de los debates que se irán realizando, el alumnado trabajará la expresión oral, principalmente, pero también la comprensión oral.

Como ya hemos mencionado anteriormente, para la realización de la presente unidad didáctica proponemos una serie de debates que tratarán sobre temas de actualidad o temas controvertidos para la sociedad, con el fin de que el alumnado sea capaz de realizar su propio pensamiento crítico sobre dichos temas, además de hacerlo a través de la oralidad, que es el objetivo fundamental. La propuesta tendrá una duración de cinco meses (desde finales de enero hasta junio, curso 2019/2020) y se realizará un debate la primera semana de cada mes.

Tratamos de contribuir desde el aula al dominio de la oratoria y de la comunicación no verbal que entran en juego en las situaciones comunicativas. Para ello, hemos partido de los manuales y materiales didácticos de la lengua castellana y de aportaciones y reflexiones teóricas de diferentes autores para trabajar la lengua oral en el aula.

Aprovechando también el periodo de prácticas del Máster, hemos tenido la oportunidad de realizar nuestra propuesta en un contexto real, aunque no de manera total (como liga de debates), pero sí de manera parcial, ya que iniciamos una serie de actividades previas a la realización del debate con alumnos de 1.º de ESO del I.E.S. Santa Catalina de Alejandría (Jaén). Debido a su corta trayectoria educativa, no pudimos avanzar más al respecto.

Es conveniente señalar que nuestra unidad didáctica es una propuesta de intervención docente llevada a cabo por nosotros mismos a la práctica, por lo que este hecho le confiere al presente trabajo el carácter metodológico de una investigación-acción.

#### **4. 2. Dinámicas de grupo para fomentar la participación, la toma de decisiones y el debate**

Previamente a la realización de las actividades propuestas para nuestra unidad didáctica, consideramos oportuno realizar unas dinámicas grupales, para que el alumnado vaya familiarizándose con el resto de sus compañeros y con el docente, así como para ir fomentando la participación oral del alumnado que sea más tímido.

Fabra (1992) propone la dinámica llamada “Grupo Nominal”, cuyo objetivo es obtener informaciones, puntos de vista o ideas de los alumnos sobre un tema o problema determinado. Es una técnica muy útil cuando se trata de que un grupo de clase tenga que tomar decisiones consensuadas sobre aspectos relacionados con la disciplina, las normas, actividades grupales, etc., así como para que el docente, al acabar un tema, pueda saber cuáles son los conocimientos que los alumnos han adquirido.

La dinámica se efectuará de la siguiente manera:

- El docente explicará previamente cuál es el objetivo que se pretende lograr con la realización de esta técnica y cuál será el tema o problema sobre el que centrarán su atención (tabaco, alcohol, drogas, etc.).
- A continuación, cada alumno debe anotar en un papel toda aquella información, sugerencias, aportaciones, etc. que le venga a la cabeza sobre el tema elegido.
- Acto seguido, el docente pide a cada participante que exprese una de las ideas que haya escrito y las van apuntando en la pizarra. Se dará todas las vueltas necesarias hasta que estén todas las ideas plasmadas en la pizarra.
- Tras ello, cada alumno deberá jerarquizar las ideas recogidas en la pizarra, puntuando con un 1 aquellas idea que considere más importante, con un 2, la segunda en importancia, y así sucesivamente (si hay 20 ideas la última tendrá una puntuación de 20).
- Sucesivamente, cada participante anotará la puntuación otorgada a cada idea y se suman las puntuaciones de cada idea. De esta manera, se puede saber qué ideas consideran más relevantes que otras.
- Finalmente, se comentan, se discuten o se resumen los resultados obtenidos.

Para agilizar la realización de esta dinámica, se puede hacer el mismo procedimiento, pero sustituyendo el trabajo individual por el trabajo en equipos, a la hora de pensar y escribir las ideas relacionadas con el tema en cuestión, y a la hora de puntuarlas.

Otra dinámica muy apropiada para decidir, de forma consensuada, cuál es la mejor solución a un problema es la de las dos columnas (Fabra, 1992). Se complementa muy bien con la dinámica expuesta anteriormente, ya que esta técnica de las dos columnas podemos realizarla en la última fase de la del Grupo Nominal.

Es un procedimiento muy simple que facilita el consenso cuando los miembros de un grupo han de tomar una decisión o resolver un problema para el que hay varias alternativas.

Es una dinámica que facilita el diálogo y ayuda a evitar enfrentamientos que se dan cuando algún alumno tiene un excesivo protagonismo e intenta imponer su opinión a los demás. Para ello, el docente anota las alternativas propuestas por los participantes, pero no su nombre. Todos pueden aportar las alternativas que consideren oportunas, y cuando ya no se aporten más, se hará una valoración de cada una.

El proceso a seguir es el siguiente:

- La pizarra se dividirá en dos columnas: una, donde se escribirán los “aspectos positivos”; y en la otra, las “consecuencias no deseadas”.
- A continuación, se leerán las alternativas propuestas y todos los participantes deberán de colaborar explicitando los aspectos positivos que perciben en ellas.
- Después, el docente pedirá a los participantes que piensen y expliquen las “consecuencias no deseadas” de cada propuesta.
- Finalmente, se analizarán y se discutirán los resultados obtenidos.

Esta dinámica, además de canalizar el diálogo y facilitar la toma de decisiones, cuenta con otras ventajas como la mejora del razonamiento lógico, la capacidad de síntesis y la expresión verbal del alumnado.

#### 4. 3. Programación general de la unidad didáctica

<b>LIGA DE DEBATES</b>	ETAPA: Secundaria	
	NIVEL: 1º Bachillerato	
	TRIMESTRE: 2º y 3º	
	ÁREA PRINCIPAL Y ÁREAS RELACIONADAS:	Lengua Castellana y Literatura
	SESIONES: 9	
<b>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN</b>		
<p>Con esta unidad didáctica pretendemos mejorar la expresión oral a través de la realización de debates. A través de esta técnica, fomentamos la conciencia cultural del alumnado, así como su capacidad de argumentar y reflexionar sobre sus propias ideas y las ideas contrarias. Se prestará especial atención a la expresión oral del representante de cada equipo y se medirá su entonación, su pronunciación, la comunicación no verbal, etc.</p>		
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b>		<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>
A) Mejorar el nivel de competencia lingüística para saber desenvolverse en cualquier contexto de la vida real.		Competencia para Aprender a Aprender (CPAA)
B) Fomentar la expresión oral en el aula, la capacidad de diálogo y la comunicación		Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)

personal, a través de temas de interés para los alumnos.	
C) Promover la capacidad de argumentación en el alumnado y el desarrollo de un pensamiento crítico propio.	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)
D) Utilizar estructuras lingüísticas y gramaticales para expresarse de manera adecuada, coherente y cohesionada a través de la lengua oral.	Conciencia y expresiones culturales (CEC)
E) Usar la lengua castellana como principal vehículo de comunicación, así como para la búsqueda, manipulación y valoración de la información.	Competencia Digital (CD)
F) Fomentar un clima de trabajo agradable que propicie una participación e involucración del alumnado.	Competencias Sociales y cívicas (CSC)
G) Inculcar los valores del respeto, tolerancia y compañerismo entre los alumnos.	Competencias Sociales y cívicas (CSC)
<b>CONTENIDOS</b>	
CONCEPTUALES	Coherencia, cohesión, adecuación, situación comunicativa.
PROCEDIMENTALES	Planificación, búsqueda y selección de información, trabajo en grupo.
ACTITUDINALES	Espontaneidad, improvisación, análisis crítico, capacidad de síntesis, reflexión.

Tabla 7. Programación general de la unidad didáctica

#### 4. 4. Cronograma de la unidad didáctica

Para la realización de la presente unidad didáctica, pretendemos utilizar el segundo y tercer trimestre. Consideramos que el primer trimestre debe considerarse una primera toma de contacto con el alumnado. Es necesario saber cómo son, qué les gusta o qué no les gusta, cómo se relacionan con los demás, su grado de implicación en las actividades propuestas, así como establecer cierto vínculo entre el docente y el alumno y que no tengan ningún tipo de problema para pedir ayuda al docente en caso necesario. Las sesiones comenzarán el día 24 de enero y se realizarán cada dos

semanas (los viernes), de manera que se realizarán dos sesiones cada mes aproximadamente. Creemos conveniente dar un plazo de más de diez días entre sesión y sesión para que así el alumnado tenga tiempo suficiente para preparar y asimilar cada sesión.

La última sesión se realizará el 29 de mayo y será el debate final de “La liga de debates”. Aquí se determinará qué equipo es el ganador y qué se debe mejorar para posibles debates futuros.

<b>ACTIVIDADES PREVIAS</b>	<b>SESIÓN</b>	<b>MATERIALES</b>	<b>ESPACIO</b>	<b>FECHA</b>
	1	Ordenador con acceso a Internet, papel y bolígrafo.	Aula ordinaria	24-01-2020
1	2	Fotocopia del texto 1 y 2, propuesta personal de la actividad 1, papel y bolígrafo.	Aula ordinaria	07-02-2020
2	3	Ordenador con acceso a Internet, proyector de vídeo, papel y bolígrafo.	Aula ordinaria	21-02-2020
3	4	Ordenador con acceso a Internet, papel y bolígrafo.	Aula ordinaria	06-03-2020
4	5	Ordenador con acceso a Internet, proyector de vídeo, papel, fichas y bolígrafo.	Aula ordinaria	20-03-2020
5	6	Ordenador con acceso a Internet, proyector de vídeo, papel, fichas y bolígrafo.	Aula ordinaria	24-04-2020

LIGA DE DEBATES	SESIÓN	MATERIALES	ESPACIO	FECHA
DEBATE 1	7	Ordenador, proyector de vídeo, papel, bolígrafo.	Aula ordinaria	08-05-2020
DEBATE 2	8	Ordenador, proyector de vídeo, papel, bolígrafo.	Aula ordinaria	22-05-2020
DEBATE FINAL	9	Ordenador, proyector de vídeo, papel, bolígrafo.	Salón de Usos Múltiples (SUM)	29-05-2020

Tabla 8. Cronograma de la unidad didáctica

#### 4. 5. Sesiones

En la sesión 1, el docente en esta sesión inicial explicará en qué consiste la presente unidad y la realización de las actividades.

A continuación, le presentará un vídeo de YouTube<sup>6</sup> cuyo contenido será un debate sobre la pena de muerte, no en España, sino en países donde sí está permitida dicha pena, como México. A partir del vídeo, el docente irá introduciendo una serie de preguntas relacionadas con la unidad didáctica, como: ¿qué hace esa persona ahí?, ¿cuál es su función? (referidas al que actúa de moderador en el vídeo), ¿qué hace cada grupo?, y cada miembro del grupo, ¿qué hace?, ¿qué quiere decir postura a favor y/o en contra?, etc.

El objetivo inicial de esta sesión es que el alumnado sea capaz de detectar las diferentes posturas de cada grupo, así como sus razones y justificaciones. También podrá percatarse de las diferentes partes del debate, cómo se organiza y la importancia de respetar el turno de palabra. Una vez que hayan visto en qué consiste esta actividad que le pediremos que realicen ellos mismos, les será más fácil involucrarse en la realización de la misma.

Acto seguido, empezaremos a matizarle una serie de conceptos claves que tienen que tener claros: moderador, argumento, punto de vista, postura a favor,

<sup>6</sup> Véase en <https://www.youtube.com/watch?v=C1km0mE8dfc>



postura en contra, contraargumentos, turno de palabra, refutaciones, contrarrefutaciones, etc.

La segunda parte de la sesión estará dedicada a realizar una actividad para desarrollar el sentido crítico del alumnado y para que vayan expresando su opinión sobre algún tema que les interese.

Para la actividad dividiremos la clase en dos grupos (uno a favor y otro en contra) y debatiremos sobre el tema que ellos elijan o, si no es así, será el mismo tema visto en el vídeo: la pena de muerte. Sabiendo que es un tema controvertido de índole internacional y que el vídeo data y refiere información del país mexicano, seleccionamos el tema para ver qué opinarían ellos sobre la pena de muerte en España. Podrán utilizar para justificar sus posturas los datos extraídos del vídeo, pero lo importante es que cada uno dé su punto de vista.

En la sesión 2, el docente comenzará la sesión explicando los tipos de textos que existen y las diferencias entre ellos. A partir de ahí, nuestra atención se centrará en los textos argumentativos.

Aclararemos también, previamente, lo que es argumentar y las claves o pistas que pueden ayudar a detectar un texto argumentativo y saber distinguirlo de los demás. Para ello, nos ayudaremos de una página web ([aprenderadebatir.es](http://aprenderadebatir.es)) gratis y *online*, así siempre que el alumnado tenga dudas sobre alguna cuestión, podrán acceder a la página web las veces necesarias.

La segunda parte de la sesión estará destinada a la realización de la actividad 1, que consiste en responder a una serie de preguntas. El objetivo de dicha actividad es que el alumnado sea capaz de diferenciar un texto argumentativo de otro tipo de texto.

Para la sesión 3 volvemos a retomar el tema de la pena de muerte, que ya habíamos tratado brevemente en la sesión 1. Mediante el conocimiento de casos reales de personas condenadas, vamos a reflexionar acerca de la pena de muerte.

Formaremos grupos de 2-3 personas y veremos el mapa de la pena de muerte en el mundo<sup>7</sup>. Aquí, encontraremos el testimonio de cinco personas condenadas a muerte y realizaremos la actividad 2.

En la sesión 4 seguiremos trabajando sobre el tema de la pena de muerte. Dividiremos la clase en seis grupos, que serán:

---

<sup>7</sup> Véase en: [www.es.amnesty.org/temas/pena-de-muerte/pagina/miles-de-personas-condenadas/](http://www.es.amnesty.org/temas/pena-de-muerte/pagina/miles-de-personas-condenadas/) (Fecha de consulta: 02/02/2019).

- Excondenados a muerte y sus familiares
- Verdugos
- Miembros de Amnistía Internacional u otra organización que esté en contra de la pena de muerte.
- Víctimas del atraco
- Grupo Comité contra el crimen
- Comisión Gubernamental de la Pena de Muerte.

A cada grupo se le entregará su correspondiente ficha y cada grupo tendrá su rol o tarea que desempeñar.

El objetivo de esta actividad es promover la reflexión y el debate sobre la pena de muerte, analizando todos los puntos de vista de los implicados.

Una vez que cada grupo tiene claro su rol, realizarán la actividad 3, y a continuación, realizarán un mini-debate con las siguientes pautas:

1ª RONDA	10 minutos	Los 5 representantes tienen dos minutos cada uno para presentarse y dar su punto de vista sobre el tema ante la Comisión.
2ª RONDA	10 minutos	Los miembros de la Comisión Gubernamental pueden hacer preguntas a los representantes de cada grupo.
3ª RONDA	15 minutos	Los 5 representantes tienen ahora la posibilidad de entrar el debate.
4ª RONDA	10 minutos	La Comisión delibera en público considerando todos los argumentos. El presidente de la Comisión comunica la decisión final explicando las razones tenidas en cuenta.

Tabla 9. Pautas para el mini debate

En la sesión 5, vamos a continuar con la temática de la pena de muerte, pero en esta sesión hablaremos sobre la condena a los menores. Antes de comenzar las actividades, recogeremos la opinión del alumnado: ¿la pena de muerte es igual para cualquier persona? ¿Influye la edad del detenido a la hora de condenarlo? ¿Consideras más justo la pena de muerte o la cadena perpetua? ¿Es capaz la sociedad de reeducar a los menores?

Una vez se ha reflexionado sobre estas cuestiones, los alumnos deberán realizar la actividad 4. Se trata de realizar una encuesta a personas del entorno para saber cuál es la opinión de la pena de muerte en nuestro país.

Para la sesión 6 necesitaremos dividir la clase en grupos de 4 miembros cada uno. Hablaremos sobre las partes del debate y le entregaremos a cada grupo el cuadrante de la actividad 5. A partir de él, realizaremos simulacros de debate respetando cada parte del mismo y la duración de las partes, siendo muy riguroso en este aspecto de la temporalidad.

Los temas a debatir serán los siguientes: el toreo, la eutanasia, la homosexualidad, el divorcio, la independencia catalana, etc. Los temas serán elegidos en función del interés del alumnado, por lo que si ellos presentan uno que les interese más, será ese el elegido. Las posturas a favor y en contra serán elegidas al azar por cada equipo.

Finalmente, durante las sesiones 7, 8 y 9 realizaremos la liga de debates como tal. Se enfrentarán dos equipos, mientras que los demás actuarán de público y evaluarán la actuación de los debatientes. Al final de cada debate, los equipos que actúan de público tendrán que realizar una serie de preguntas con respecto al debate.

Se le asignará a cada equipo su orden de “enfrentamientos” con el resto de equipos. Al azar, el representante de cada grupo deberá elegir la postura a favor o en contra sobre el tema elegido por el docente. El debate deberá durar entre 25-30 minutos, para que, de esta forma, en una sesión se puedan realizar dos debates.

El docente se encargará de que la sesión funcione adecuadamente, pero su participación es pasiva, es decir, interviene lo menos posible.

#### **4. 6. Actividades propuestas**

La primera actividad consiste en distinguir un texto argumentativo. Para ello, será necesario leer el texto 1 y el texto 2 que te presentamos a continuación y responde a las preguntas:

1. ¿Por qué el fútbol femenino empezó a consolidarse como deporte?
2. ¿Qué piensas acerca del cambio de vestimenta que se pretende en el mundo del fútbol femenino?
3. ¿Qué razones nos presenta la capitana del equipo holandés para realizar el cambio de vestimenta con respecto a los hombres?
4. ¿Qué piensa el autor del primer texto a cerca de la profesionalización de las jugadoras en la liga española?
5. ¿Crees que la afirmación de Sarah de que “en los Países Bajos hay una imagen de que el fútbol “es más para los hombres” solo sucede en su país o sucede en otros países del mundo?
6. ¿Por qué piensas que el presidente del club creía que el cambio de vestimenta no lo era factible?
7. ¿Qué texto elegirías para realizar un trabajo de investigación sobre el fútbol femenino? ¿Por qué?
8. ¿Qué texto presenta argumentos para defender su postura? ¿Qué tipos de texto crees que es cada uno?

#### TEXTO 1: HISTORIA DEL FÚTBOL FEMENINO

La participación de la mujer en el fútbol data de los tiempos de la dinastía Han en la antigua China, donde se practicaba una variante del juego llamada *Tsu Chu*. En Europa era usual que las mujeres jugaran a la pelota en el siglo XII, sobre todo en Francia y Escocia.

Dado el carácter violento del fútbol, en 1863 se definieron en Gran Bretaña una serie de normas para evitar dicha violencia con tal de que este deporte fuera aceptado socialmente para las mujeres. Así, el primer partido que se registró de mujeres fue en 1892 en Glasgow (Escocia).

La I Guerra Mundial fue clave para el desarrollo del fútbol femenino. Debido a las encarcelaciones de muchos hombres por las fuerzas armadas británicas, la mujer se introdujo masivamente en la fuerza laboral y, del mismo modo, en los torneos de fútbol que eran tan populares en aquella época. Sin embargo, al finalizar la guerra, la FA no reconoció el fútbol femenino como deporte, a pesar de su popularidad.

Sin embargo, el progresivo interés de la mujer por el fútbol a lo largo de los años consigue en 1971 que la UEFA consolide el fútbol femenino como un deporte más. Así, países como Italia, EEUU o Japón fueron pioneros en la creación de ligas de fútbol femeninas profesionales, quedando España como un país “retrasado” en el fomento de este deporte, ya que no ha profesionalizado la liga hasta hace apenas unos años.

## TEXTO 2: JUGAR AL FÚTBOL EN FALDA

Un equipo holandés femenino, pidió cambiar los pantalones cortos por faldas. El presidente del club lo comunicó de la siguiente manera:

*Las chicas nos preguntaron si podían hacer una vestimenta nueva y pidieron específicamente algo parecido a las faldas. Nos dijeron el tema podía discutirse, pero no esperábamos que nos reclamen un permiso para ello. Hemos visto las reacciones de [Bélgica](#) y [Alemania](#), allí ya están diciendo que esto podría ser algo útil para sus jugadoras. A muchas chicas les gusta jugar en [faldas](#), pero no creía que fuera posible.*

La capitana del equipo, Sarah de 26 años, añadió al respecto:

*Creemos que las faldas pequeñas son mucho más elegantes que los pantalones tradicionales y, además, se sienten más cómodos, porque los largos se hacen para los hombres. Se trata más de ser elegante, no de ser sexy. El fútbol femenino no es popular en este momento. En los Países Bajos hay una imagen de que el fútbol "es más para los hombres", pero esperamos que pueda cambiar.*

8

Para la actividad 2, recurriremos al vídeo de los cinco casos reales de personas condenadas a muerte. Para cada caso, deberán rellenar los siguientes datos:

---

**Nombre de la persona**

**Hombre o mujer**

**País donde ha sido  
condenado**

**De qué se le acusa**

**Forma en que será o ha  
sido ejecutado**

**Fecha de ejecución**

---

<sup>8</sup> Texto 1 extraído de: <https://elrincondelgenio.wordpress.com/type/quote/page/12/>

Texto 2 extraído de: <http://www.tribunaolimpica.es/articulo/ellas/futbol-femenino-breve-historia-deporte-prohibido/20190208125904004270.html>

¿Existen puntos comunes entre las personas condenadas? ¿Puedes llegar a alguna conclusión?

A continuación, poned en común las conclusiones de cada grupo.

En la actividad 3, cada grupo tendrá que hacer la siguiente actividad propuesta:

### **INSTRUCCIONES PARA LOS EXCONDENADOS A MUERTE Y SUS FAMILIARES**

#### **Punto de vista sobre la pena de muerte: EN CONTRA**

Vosotros sois excondenados a muerte y sus familiares. Os alegrasteis mucho al saber que no se ejecutaría la condena. Se derogó la pena de muerte y os condenaron a cadena perpetua. Especialmente para vuestras mujeres fue una inmensa alegría, después de haber solicitado muchas veces el indulto.

Ahora podréis ver crecer a vuestros hijos. Antes vuestras mujeres solían decir: “la condena es más dura para nosotras y nuestros hijos que para ellos”. Después de estar tantos años esperando la muerte, muchos de

vosotros no podéis dormir por culpa de las pesadillas: sillas eléctricas, fusilamientos, muerte, etc.

Gerardo fue condenado por el asesinato de un policía. Dice que se arrepiente de lo que hizo: “he causado muchas penas y problemas a su familia”. María, su mujer, y Carlos, su hermano, no lo ven como un asesino: “Gerardo ha cometido un error terrible, pero la pena de muerte no habría ayudado ni a él ni a su familia. Tampoco habría servido para devolver la vida al policía”.

#### **Preparación (10 minutos)**

- Hablad sobre lo que debía suponer para los condenados y sus familiares el saber que iban a ser ejecutados.
- Pensad varios argumentos contra la pena de muerte. Intentad enfocarlo desde el punto de vista del condenado y su familia.

- Escribid los argumentos.
- Escoged un representante del grupo.
- Anotad en un papel el nombre del grupo: "Excondenados a muerte".

## INSTRUCCIONES PARA LOS VERDUGOS

### (Exejecutores de la pena de muerte)

#### Punto de vista sobre la pena de muerte: EN CONTRA

"Palabras de un exverdugo: "Cada vez se apoderaba de mí un sudor frío y pensaba: ¿soy un asesino?, ¿verdaderamente son tan malos?, ¿lo hago?, ¿no lo hago?". Las noches posteriores a una ejecución no podía dejar de pensar en aquellos ojos aterrados y en aquel cuerpo que se desplomaba después".

Muchos de vosotros os veis reflejados en estas palabras. Ninguno quiere volver a trabajar de verdugo. Hace trece años que se derogó la pena

de muerte y pudisteis encontrar otro trabajo. Habéis conversado con muchos condenados a muerte y estáis convencidos de que ninguno de los condenados había pensado en la pena de muerte antes de cometer el delito.

Ahora estáis contentos porque ya no tenéis que matar a nadie; y estáis en contra de la reimplantación de la pena de muerte.

#### Preparación (10 minutos)

- Hablad sobre lo que debía representar para los verdugos de la pena de muerte su trabajo. ¿Tienen ellos la responsabilidad de la vida y la muerte?, ¿les gustaba su trabajo?
- Pensad varios argumentos contra la pena de muerte. Intentad enfocarlo desde el punto de vista de un verdugo.
- Escribid los argumentos.
- Escoged un representante del grupo.
- Anotad en un papel el nombre del grupo: "Ex verdugos".

## INSTRUCCIONES PARA EL GRUPO DE AMNISTÍA INTERNACIONAL U OTRA ORGANIZACIÓN QUE TRABAJE CONTRA LA PENA DE MUERTE

### Punto de vista sobre la pena de muerte: EN CONTRA

Vosotros sois miembros de un grupo de Amnistía u otra organización que trabaja por la abolición de la pena de muerte. La pena de muerte se contradice con los artículos 3 (“todas las personas tienen el derecho a la vida”) y 5 (“todas las personas tienen derecho a un trato humano”) de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Creéis que la pena de muerte es una violación del derecho a la vida. Además, es el castigo más cruel, humillante e inhumano que existe. Nunca se ha aprobado que la pena de muerte asuste a los delincuentes. Más bien puede decirse que es un acto violento que todavía incita más a la violencia.

Vosotros mantenéis correspondencia con un preso que está

esperando que le conmuten la pena o que lo ejecuten. Él os dice: “no sé cuánto tiempo más podré aguantar, siento que me estoy volviendo loco. Paso las 24 horas del día mirando las paredes y solo pienso en la silla, en la corriente, en los miles de voltios que deformarán mis ojos”. Habéis pedido al gobierno la conmutación de la pena. El condenado hace tres años que la espera.

Como miembros de Amnistía estáis también en contra de este castigo porque es una pena irreversible. Si se ejecuta a una persona inocente, ya no hay marcha atrás. Sabéis que en el siglo XX fueron condenadas a muerte 343 personas inocentes en los Estados Unidos, 25 de las cuales fueron ejecutadas.

### Preparación (10 minutos)

- Escribid todos los argumentos que tenéis como miembros de Amnistía contra la pena de muerte.
- Intentad encontrar otros argumentos y apuntadlos.
- Escoged un representante
- Anotad en un papel el nombre del grupo: “Amnistía Internacional”.



## INSTRUCCIONES PARA LAS VÍCTIMAS DEL ATRACO

### Punto de vista sobre la pena de muerte: A FAVOR

Vosotros sois los habitantes de un barrio donde hace algunos meses ocurrió algo terrible. Muchos de vosotros estáis aún espantados y apenas os atrevéis a salir a la calle.

El hijo de Pepita murió en la tragedia: “Lo que hicieron aquellos asesinos es imperdonable. ¿Cómo pueden matar niños a sangre fría? Si supiera quiénes son los culpables, los mataría con mis propias manos”.

Mucha gente opina que el barrio ya no es un lugar seguro. Un vecino quiso organizar un grupo armado de vigilantes civiles, pero la policía se lo prohibió: “Deberían actuar con más dureza, matarlos, así perderíamos de vista a estos asesinos”.

Creéis que tendría que haber más dinero para mejorar el barrio y no para las cárceles. La pena de muerte es más barata y además permite sacarse de encima este tipo de gente.

### Preparación (10 minutos)

- Hablad sobre cómo deben sentirse las víctimas de este tipo de delitos. ¿Quieren vengarse? ¿Por qué están a favor de la pena de muerte?
- Pensad varios argumentos a favor de la pena de muerte. Intentad enfocarlo desde el punto de vista de las víctimas.
- Escribid los argumentos.
- Escoged a un representante del grupo.
- Anotad en un papel el nombre del grupo: “víctimas”.

## INSTRUCCIONES PARA EL GRUPO “COMITÉ CONTRA EL CRIMEN”

### Punto de vista sobre la pena de muerte: A FAVOR

Vosotros sois miembros del comité contra el crimen porque estáis muy descontentos con el alto índice de delincuencia que hay en el país. El grupo está muy preocupado por la inseguridad en las calles, los atracos, los robos, la droga, etc.

Vuestra opinión es que el gobierno es demasiado blando. Los delincuentes vuelven a salir a la calle después de unas horas, se condena a los asesinos a penas ridículas. La semana pasada atracaron e hirieron

gravemente a una anciana de 83 años a plena luz del día. Hay que solucionar todo esto: más cárceles, más policías, castigos más duros.

Creéis que la pena de muerte se debería reimplantar. Con ella los delincuentes se abstienen de cometer delitos graves. La pena de muerte es más barata que la cadena perpetua y además no es tan terrible para el condenado.

Vuestro lema es: “Cada cosa en su lugar”.

### Preparación (10 minutos)

- Hablad de por qué estáis a favor de la pena de muerte.
- Pensad varios argumentos a favor de la pena de muerte. Intentad enfocarlo desde la perspectiva de un miembro del comité contra el crimen.
- Escribid los argumentos.
- Escoged a un representante del grupo.
- Anotad en un papel el nombre del grupo: “Comité contra el crimen”.

## INSTRUCCIONES PARA LA COMISIÓN GUBERNAMENTAL DE LA PENA DE MUERTE

### Punto de vista sobre la pena de muerte: TODAVÍA NINGUNO

Tenéis que decidir vuestro punto de vista después del debate. La decisión que toméis se ha de basar en los argumentos que se presentarán en el debate. Anotadlos de forma clara para poder considerar más tarde si son o no razonables.

Escoged una persona como presidente. Será quién moderará el debate. Su trabajo consiste en saludar y presentar a los participantes. En la primera ronda, el presidente concederá dos minutos a cada uno de los representantes para que puedan presentar el punto de vista del grupo. Es importante que se conceda el mismo

tiempo a todos y evitar que se incite ya la discusión. En la segunda ronda, el presidente permitirá a los miembros de la comisión hacer preguntas a los representantes. El debate se realizará en la tercera ronda. Hay que controlar bien el tiempo.

Cuando se hayan recogido suficientes argumentos de todos los grupos, el presidente dará por finalizado el debate. En la cuarta ronda, discutiréis en público el punto de vista de la comisión. A continuación, el presidente anunciará este punto de vista al público.

### Preparación (10 minutos)

- Como representantes de la Comisión Gubernamental, ¿sois realmente independientes?
- Comentad vuestras opiniones acerca de la pena de muerte. Intentad valorar los argumentos que se presenten a pesar de vuestras opiniones personales.
- Escribid las preguntas que queréis hacer a los representantes. Pensad en temas como: el derecho a la vida, errores judiciales, la carga moral de los verdugos, el aumento o descenso de la delincuencia, etc.
- Escoged a un representante del grupo.
- Anotad en un papel el nombre del grupo: "Presidente"

En la actividad 4, deberán realizar una encuesta sobre la pena de muerte a personas cercanas. ¿Qué observamos al finalizar la encuesta? ¿Qué porcentaje es a favor de la pena de muerte? ¿Qué te parecen los resultados?

	A FAVOR	EN CONTRA	OPINIONES
PERSONA 1			
PERSONA 2			
PERSONA 3			
PERSONA 4			
PERSONA 5			

Tabla 10. Encuesta sobre la pena de muerte

En la actividad 5 simularéis un debate. Cada equipo define los roles de sus integrantes: introducción, argumentación, conclusión, punto de vista, etc. A continuación, se determina el tema a debatir y se sortean las posturas (a favor y en contra) de cada equipo. Tras un breve plazo para la preparación del debate, todos los equipos simularán la realización del mismo de la siguiente manera:

ETAPA	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN (por persona)
1. Introducción	Un integrante de cada equipo presentará el tema a tratar y la postura que adopta su equipo.	2 minutos
2. Argumentación	Un integrante de cada equipo presenta y desarrolla tres argumentos que respalden la postura del equipo frente al tema.	5 minutos
3. Pausa	Se reúne cada equipo para preparar la contra-	7-10 minutos

4. Contra-argumentación	argumentación.	
	Un integrante de cada equipo plantea sus contra-argumentos para reforzar su postura y enjuiciar la postura del equipo rival.	5 minutos
5. Conclusión	Un integrante de cada equipo cierra la participación y reafirma las razones que hay detrás de su postura defendida.	2 minutos

Tabla 11. Fases para la realización del debate

A continuación, estos son los objetivos didácticos y lingüísticos perseguidos por cada actividad:

ACTIVIDAD	OBJETIVOS
1	Reconocer las falacias argumentativas. Desarrollar el sentido crítico.
2	Reconocer la estructura inherente a un debate (presencia del moderador, turnos de palabras, tiempos reglados, etc). Construir el pensamiento en grupo.
3	Buscar sus propios argumentos para debatir. Exponer los argumentos en voz alta. Buscar los argumentos válidos a través de la lógica y del razonamiento. Trabajo en grupo.
4	Buscar tu propia información u opiniones para realizar la encuesta. Organizar y transformar la información para expresarla oralmente.
5	Participar en un debate organizado para el intercambio de opiniones, manifestando respeto por otras opiniones argumentadas.

	Expresarse adecuadamente de manera oral, atendiendo a los elementos verbales, no verbales y paraverbales.
--	---

Tabla 12. Objetivos lingüísticos y didácticos de la unidad didáctica

#### 4. 7. Evaluación de la unidad didáctica

La evaluación se realizará mediante rúbrica que será rellena tanto por el docente como por el alumnado que actúe de público en cada debate.

Consideramos que esta medida de evaluación es muy adecuada, ya que, normalmente, las evaluaciones son realizadas por el docente. El mero hecho de que el alumnado pueda participar en la calificación de sus compañeros es una motivación extra para ellos y así garantizamos que presten atención a todos los debates.

La rúbrica se realizará de manera individual y deberán ceñirse lo máximo posible a las pautas dadas en ella, para que la nota sea la más acertada en cada caso.

NOMBRE DEL EQUIPO:						
	Excelente (5)	Bien (4)	Suficiente (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)	NO TA
<b>P R E S E N T A C I Ó N</b>	Presenta su postura de una manera ordenada, clara y contundente en su totalidad.	Presenta su postura de una manera ordenada, clara y contundente en su mayoría.	Presenta su postura de una manera ordenada, clara, aunque poco contundente.	Presenta su postura de una manera poco ordenada, clara y poco contundente.	Presenta su postura de una manera desordenada, poco clara y nada contundente.	
<b>Len- gua- je  No  Ver- bal</b>	Utiliza gestos apropiados, con un permanente contacto visual con la audiencia.	Utiliza gestos apropiados, con un casi permanente contacto visual con la audiencia.	Utiliza gestos apropiados, aunque con poco contacto visual con la audiencia.	Utiliza gestos poco apropiados y con poco contacto visual con la audiencia.	Utiliza gestos inapropiados y sin mostrar interés en el contacto visual con la audiencia.	

<b>Len- gua- je</b>  <b>Ver- bal</b>	El tono de voz es adecuado, con un nivel de entonación preciso y claro, manteniend o así la atención de la audiencia.	El tono de voz es adecuado, con un nivel de entonación claro, aunque un poco monótono, pero sí permite mantener la atención de la audiencia.	El tono de voz es adecuado, con un nivel de entonación algo impreciso y poco claro, pero sí consigue mantener la atención de la audiencia.	El tono de voz es adecuado, aunque con un nivel de entonación impreciso y algo monótono, dificultando así mantener la atención total de la audiencia.	El tono de voz es poco adecuado, con un nivel de entonación impreciso y monótono dificultando así mantener la atención de la audiencia.	
<b>I N F O R M A C I Ó N</b>	Toda la información presentada en el debate es precisa, clara y relevante, fruto de una selección precisa de la información	Toda la información presentada en el debate es precisa, clara, pero, a veces, poco relevante, fruto de una selección poco precisa de la información.	La información presentada en el debate es algo imprecisa, y poco clara, pero relevante, fruto de una selección poco precisa de la información.	La información presentada en el debate es imprecisa, poco clara y algo relevante, fruto de una mala búsqueda y selección de la información.	Toda la información presentada en el debate es imprecisa, poco clara y nada relevante, fruto de una mala búsqueda y selección de la información.	
<b>O R G A N I Z A C I Ó N</b>	Todos los argumentos utilizados están vinculados a una idea/postura principal y se ordenan de manera lógica.	Casi todos los argumentos utilizados están vinculados a una idea/postura principal y se ordenan de manera lógica.	Los argumentos utilizados están vinculados a una idea/postura principal, aunque no están ordenados de manera lógica.	Los argumentos están vinculados unos con otros, aunque no aparecen de manera ordenada ni se detecta con facilidad la idea/postura principal.	Los argumentos aparecen de manera desordenada, sin ningún tipo de vinculación unos con otros y sin una idea/postura principal señalada adecuadamente.	
	Los argumentos	Los argumentos o contra-	Los argumentos o contra-	Los argumentos o contra-	Los argumentos o contra-	

Ar- gu- men- tos y con- tra- argu- men- tos	o contra- argumentos utilizados en el debate son precisos, concretos y relevantes en su totalidad.	argumentos utilizados en el debate son bastante precisos, concretos y relevantes.	argumentos utilizados en el debate son algo imprecisos, poco concretos y poco relevantes.	argumentos utilizados en el debate son bastante imprecisos y poco concretos y relevantes.	argumentos utilizados en el debate son totalmente imprecisos y nada concretos y relevantes.	
M A T E R I A L E S	El equipo presenta materiales de apoyo para facilitar el entendimien- to de su postura, apoyándose de hechos relevantes, estadísticas o ejemplos de manera frecuente y abundante.	El equipo presenta materiales de apoyo para facilitar el entendimiento de su postura, apoyándose de hechos relevantes, estadísticas o ejemplos de manera reiterada.	El equipo presenta materiales de apoyo para facilitar el entendimiento de su postura, apoyándose de hechos relevantes, estadísticas o ejemplos de manera regular.	El equipo presenta algún tipo de material de apoyo para facilitar el entendimiento de su postura, pero hechos poco relevantes, estadísticas o ejemplos de manera aislada.	El equipo no presenta materiales de apoyo para facilitar el entendimiento de su postura, no aporta ningún tipo de hecho relevante, ni ninguna estadística ni ejemplos.	
A C T I T U D	El equipo se muestra comprometi- do con el debate, además de un grado alto de implicación con sus compañeros y respeta las opiniones adversas sin exaltarse.	El equipo se muestra comprometido con el debate, además un grado alto de implicación con sus compañeros y respeta todas las ideas pero tiende a exaltarse frente a opiniones adversas.	El equipo se muestra comprometido con el debate, además de cierto grado de implicación con sus compañeros, pero no respeta las ideas contrarias y se exalta con facilidad frente a opiniones adversas.	El equipo se muestra algo desinteresado y pasivo con la actividad, no existe mucho grado de implicación con el equipo y no respeta las ideas contrarias exaltándose con facilidad.	El equipo se muestra desinteresado y pasivo con la actividad, no muestra implicación con el equipo, no respeta la opinión del equipo contrario y se exalta fácilmente con las opiniones adversas.	

Tabla 13. Rúbrica para la evaluación de la unidad didáctica



## 5. CONCLUSIONES

Los objetivos, contenidos y competencias de esta unidad didáctica contribuyen a mejorar la habilidad de expresarse oralmente. La expresión oral aparece en el Currículo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, aunque desde la realidad del aula no ha sido hasta estos años más recientes cuando se está haciendo hincapié en ello. No obstante, consideramos que el trabajo en dicho ámbito no es muy frecuente, pues hay centros en los que aún no exigen expresión oral a sus alumnos. Las pruebas de diagnóstico realizadas en 2º ESO así lo certifican.

Dado el déficit de atención de la expresión oral en el aula, hemos decidido realizar este Trabajo Final de Máster para trabajar la expresión oral (a través del debate) como habilidad fundamental para la comunicación en las aulas de 1º de Bachillerato. Además, el presente trabajo está abierto a ser implementado o a reflexionar sobre algún aspecto sobre su puesta en práctica.

En la unidad didáctica propuesta, hemos desarrollado estrategias didácticas para la enseñanza sobre saber hablar bien y saber hablar en público defendiendo tus ideas. Pretendemos no solo fomentar el hablar bien, sino también la persuasión y el desarrollo crítico del propio alumno.

Actualmente, no podemos olvidar que dominar el código oral de las lenguas es, además de un objetivo curricular, una necesidad en la sociedad actual, no solo para crecer académicamente sino personalmente, ya que a través del debate enseñamos una concepción vital: vivimos en una comunidad, por lo que hay que ser capaces de relacionarse con el medio de la mejor manera posible.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Alexopoulou, A. (2010). *El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de español como L2-LE*. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE: Salamanca (pp. 97-110). Consultado en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0097.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf) [10-4-19]
- Atienza, M. (2006). *Diez consejos para argumentar bien o decálogo del buen argumentador*. Universidad de Alicante. Consultado en: [file:///C:/Users/elena/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/diez-consejos-para-argumentar-bien-o-declogo-del-buen-argumentador-0%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/elena/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/diez-consejos-para-argumentar-bien-o-declogo-del-buen-argumentador-0%20(1).pdf) [10-02-19]
- Batjín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Benoit, J. y Fayold, M. (1989). *Le developpment de la categorisation des types de textes*, *Pratiques* 62, pp. 71-85. [en línea]
- Bonorino Ramírez, P. R. (2016). *El debate en el aula*. Universidad de Vigo. Consultado en [file:///C:/Users/elena/Desktop/TFM/Bonorino\\_cast.pdf](file:///C:/Users/elena/Desktop/TFM/Bonorino_cast.pdf) [29-04-19].
- Boquete, G. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá. Pág. 32-36. Consultado en: <https://core.ac.uk/download/pdf/58909772.pdf> [10-10-18]
- Camacho Adarve, M. M. (2007). Los géneros en el discurso oral español. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, ISSN-e 1139-3637, Nº. 37, 2007, Universidad Complutense de Madrid. Pp. 7- 56. Consultado en: <http://biblioteca.org.ar/libros/151961.pdf> [01-05-19].
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Cantero y Serena, F. J. (2008). *Complejidad y competencia comunicativa*. Universidad de Barcelona, España (pp. 73). Consultado en: [https://www.researchgate.net/publication/286924151\\_Francisco\\_Jose\\_Cantero\\_Serena\\_2008\\_Complejidad\\_y\\_competencia\\_comunicativa](https://www.researchgate.net/publication/286924151_Francisco_Jose_Cantero_Serena_2008_Complejidad_y_competencia_comunicativa) [10-01-19]

- Cassany, D. Luna, M. Y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, pp. 100-104.  
Consultado en: [lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,\\_d.\\_luna,\\_m.\\_sanz,\\_g.\\_-\\_ensenar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf) [02-02-19]
- Cenoz Iragui, J. (2015). *El concepto de competencia comunicativa*. Consultado en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz03.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz03.htm) [02-10-18]
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la lingüística sistémica Funcional y en la lingüística textual, *Signos* 38/57, 31-48.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya. Publicado en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [30-05-18]
- Fabra M.L. (1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Frawley, W. (1999). *Vigotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós (pp. 31-150).
- Gallardo-Pauls, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme, pp. 12-18. Consultado en [roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30479/1996.GALLARDO.AnConvPragRecep.PDF?sequence=1](http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30479/1996.GALLARDO.AnConvPragRecep.PDF?sequence=1) [11-03-19]
- Gómez Arroqui, E. (2014). *El debate informal en el aula*. Universidad de Navarra. Consultado en: <http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/11352/TFM%20EIDER%20G%C3%93MEZ.pdf?sequ> [25-03-19]
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. Ed. Huxley y E. Ingram, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, pp. 48-67. Consultado en: <https://vdocuments.site/dell-hymes-hacia-etnografias-de-la-comunicacion.html> [12-12-18]
- Mendoza Gonzalo, P. (2018). *El debate en el aula*. Madrid: edición digital.
- Morote Peñalver, E., Albertus Morales, A. et al. (2011). *Materiales didácticos para el desarrollo de la competencia comunicativa*. Consultado en <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/25317/1/competencia%20comunicativa%20en%20secundaria.pdf> [08-04-19]

- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso, pp. 18-20. Consultado en [http://www.euv.cl/archivos\\_pdf/generos.pdf](http://www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf) [10-03-19]
- Puyolàs, P. (1995). *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo*. Universidad de Vic. Consultado en <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Quilis, A. (1995). La enseñanza de la lengua materna. Centro Virtual Cervantes, nº 2. Consultado en [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce02/cauce\\_02\\_010.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce02/cauce_02_010.pdf) [04-04-19].
- Rabazo Méndez, M. J., Moreno Mausó, J. M., Rabazo Resmella A. M. (2008). Aportaciones de la Psicología de Vygotsky a la enseñanza de la producción textual. *International Journal Of Developmental and Educational Psychology: Psicología y relaciones interpersonales*, nº1, vol. 4, pp. 473-482. Consultado en: [http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen4/INFAD\\_010420\\_473-482.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen4/INFAD_010420_473-482.pdf) [06-11-18].
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*, 5, pp. 57-72. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498271.pdf>. [30-05-19].
- Valdés, G. Y Vidal, M. (2015). *Tipos de argumentos y falacias*. Chile: Universidad Andrés Bello. Consultado en: [https://profesores.ing.unab.cl/~druete/archivos/cursos/CE/Apuntes%202/FIC1604\\_S6\\_APUNTE.pdf](https://profesores.ing.unab.cl/~druete/archivos/cursos/CE/Apuntes%202/FIC1604_S6_APUNTE.pdf) [18-02-19].
- Vilà i Santasusana, M. y Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 1, vol.23, pp. 45-54. Consultado en [file:///C:/Users/elena/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-AcercaDeLaEnsenanzaDeLaLenguaOral-2941338.pdf](file:///C:/Users/elena/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-AcercaDeLaEnsenanzaDeLaLenguaOral-2941338.pdf) [22-02-19]
- Vilà i Santasusana, M. (2011). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. *Leer.es* (revista online), nº18, pp. 3-6. Consultado en: [http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom\\_13\\_2.pdf](http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom_13_2.pdf) [02-02-19].

Vigotsky, L. (2014). *Teoría de las emociones*. Madrid: Ediciones Akal.