

MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 16-17

(MESOB)
Especialidad
de Lengua y Literatura

**El debate como
actividad de aula**
David Laso Martín



MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA Y BACHILLERATO

EL DEBATE COMO ACTIVIDAD DE AULA

Autor: David Laso Martín

Director: Santiago U. Sánchez Jiménez

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso: 2016/2017

Índice

Resumen	3
1. Introducción	5
2. El debate: un género discursivo oral planificado.....	8
2.1. La lengua oral formal.....	8
2.2. Género oral no planificado (conversación espontánea) y género oral planificado (debate)	10
3. El debate: diálogo y argumentación	13
3.1. El diálogo y la argumentación en el debate	13
3.2. El intercambio comunicativo en el debate.....	17
3.3. La defensa de las ideas con argumentos	21
4. La situación comunicativa en el debate	27
4.1. La construcción del discurso: los parámetros situacionales	27
4.2. Elementos verbales, no verbales y paraverbales en el debate	36
5. Propuesta didáctica: El debate como actividad de aula	40
5.1. Presentación y justificación de la propuesta	40
5.2 Diagnóstico	42
5.3 Objetivos.....	48
5.4 Contenidos	50
5.5 Contextualización	51
5.6 Secuenciación y temporalización.....	52
5.7 Metodología. Recursos y materiales.....	56
5.8 Evaluación	58
5.9 Valoración de la actividad	61
5.10 Conclusiones.....	63
6. Referencias bibliográficas	66
7. Anexos	75

Resumen

El desarrollo de habilidades como la argumentación, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el trabajo en equipo son fundamentales para la formación de los ciudadanos. Para trabajar y desarrollar satisfactoriamente estas habilidades, el debate se postula como una de las vías principales que posibilita la consecución de estas y otras aptitudes como la creación y refuerzo de ideas propias, la aceptación y adopción de distintos puntos de vista, la mejora de la técnica de búsqueda de información o la superación del miedo a hablar en público. Todo ello implica el perfeccionamiento de la competencia lingüística de los alumnos.

No obstante, y a pesar de las ventajas que entraña el implementar el debate como actividad de aula, esta práctica no está suficientemente respaldada por el sistema educativo actual. Entre las razones que explican que el debate no sea una actividad regularmente presente en el aula destacan dos: por un lado, la falta de formación tanto del profesorado como de los alumnos respecto a esta práctica discursiva; por otro, la dificultad que supone la evaluación de este tipo de prácticas complejas, de carácter subjetivo.

En este trabajo se sugiere una propuesta didáctica compuesta de una serie de actividades encaminadas a familiarizar a los alumnos con el conocimiento de la realización de debates en el aula. Con ello, pretendemos que los alumnos sean capaces de elaborar su propio discurso de forma coherente a partir de la reflexión crítica y el consenso que implica el trabajo cooperativo.

Palabras clave: DEBATE, EXPRESIÓN ORAL, REFLEXIÓN CRÍTICA, ARGUMENTACIÓN, DIÁLOGO, SITUACIÓN COMUNICATIVA, TRABAJO COOPERATIVO.

ABSTRACT

The development of skills such as argumentation, critical thinking, decision making and teamwork are essential for education of future citizens. To work and develop these skills satisfactorily, the debate is postulated as one of the main ways which enable the achievement of these and other skills such as the creation and reinforcement of own ideas, the acceptance and adoption of different points of view, the improvement of the technique of information search and overcoming the fear of speaking in public. All this implies the perfection of the student's linguistic competence.

Nevertheless, despite the advantages which involves to implement the debate as a classroom activity, this practice is not sufficiently supported by the current educational system. Among the reasons which explain that the debate is not a regularly present activity in the classroom two stand out: on the one hand, the lack of training both teachers and students regarding this discursive practice; on the other, the difficulty of evaluating of this type of subjective practices.

In this work we suggest a didactic proposal composed of a series of activities aimed to familiarize to the students with the knowledge of realization of debates in the classroom. With this, we pretend that the students are able to elaborate their own discourse in a coherent way from the critical reflection and the consensus that involves the cooperative work between them.

Keywords: DEBATE, ORAL EXPRESSION, CRITICAL REFLECTION, ARGUMENTATION, DIALOG, COMMUNICATIVE SITUATION, COOPERATIVE WORK.

1. Introducción

El origen del *debate académico* se remonta a los años (491-411 a.C), cuando Protágoras de Abdera –conocido como el padre del debate académico– dirigía debates entre estudiantes griegos (Freele y Steinberg, 2009, p. 25). En Europa, hacia el año 1400, emergieron en Inglaterra los primeros debates académicos entre las prestigiosas universidades de Oxford y Cambridge. Por otra parte, en el modelo académico de los EEUU, el debate académico siempre ha tenido un papel crucial en el sistema educativo. En este sentido, fue a partir del año 1940 cuando la trascendencia de este tipo de debate se hizo aún mayor con la inclusión de los primeros torneos de debate en las principales ciudades del país (Boston, Nueva York, Chicago, etc.).

En la actualidad, la comunidad educativa española es consciente de la necesidad de un cambio significativo en la metodología empleada en el aula. Este cambio debe tener como principal objetivo que los alumnos adopten una actitud activa en su proceso de enseñanza-aprendizaje; para ello, es preciso que el funcionamiento de las clases no tenga como eje fundamental las clases expositivas por parte de los profesores.

El sistema educativo español tiene muchos retos pendientes, uno de ellos es mejorar la competencia oral de los alumnos. En este contexto, la aplicación de prácticas discursivas como la del debate se postula como una herramienta útil para perfeccionar la oralidad en el ámbito formal. La concepción del debate en el aula en países como Estados Unidos o Inglaterra dista sensiblemente de la concepción que se tiene en España (Sánchez Prieto, 2007, p. 1). En estos dos países (EEUU e Inglaterra) el debate forma parte de la tradición educativa, por lo que es una práctica universal en las aulas universitarias (Universidad Carlos III de Madrid, 2016). En este sentido, cabe mencionar que, en los últimos años, el debate es una actividad cada vez más presente en las aulas españolas (especialmente en el ámbito universitario). De este modo, y tomando como punto de partida el estilo de debate procedente de las universidades norteamericanas, en España ha ido emergiendo un mayor interés por implantar el debate como práctica habitual en el aula; tanto es así que conviene destacar iniciativas como el *Torneo Escolar de Debate* (TED, 2010). Este torneo, promovido por la Universidad Carlos III de Madrid, tiene sus inicios en el año 2010. Se trata de una actividad de debate académico donde,

de forma gratuita, pueden participar alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Este evento se celebra anualmente y cuenta con la participación de profesores y alumnos de distintos centros de enseñanza españoles. Así, a partir de un enfrentamiento dialéctico entre dos equipos sobre un tema pactado, los objetivos que se persiguen son los siguientes: conocer cómo se prepara un debate y desarrollar las habilidades que se ponen en práctica en este discurso. Además, esta actividad de debate cuenta con un modelo de evaluación exclusivo que permite medir la capacidad de argumentación, comunicación verbal y no verbal, el trabajo en equipo o la recopilación y análisis de la información. A pesar del interés de este tipo de propuestas como modo para fomentar el debate académico entre los alumnos, tenemos que ser conscientes de que estas iniciativas se sitúan al margen de la actividad real de las aulas de secundaria: es una actividad voluntaria en la que no participa la totalidad de los alumnos de esta etapa educativa, sino únicamente un número reducido de ellos que proceden de algunos centros educativos que se adhieren a este torneo de debate. En cuanto a la práctica habitual del debate en las aulas de secundaria, hay que señalar que, aunque es una actividad que se practica (generalmente, una vez por año), suele ser una actividad cuyo peso en la evaluación de los alumnos es mínimo.

En la asignatura de Lengua Castellana se pretende el desarrollo de actitudes como la buena disposición para aceptar las opiniones y argumentos de otros manteniendo un diálogo crítico y constructivo, así como la confianza para hablar en público. Ambos aspectos son tratados en la práctica discursiva del debate (Unzué, 2012, p. 11). Por otro lado, a pesar de que el tratamiento de la expresión oral aparece explícitamente en los currículos de Educación Secundaria, es evidente que su desarrollo práctico en el aula aún no es suficiente. Debido a ello, es conveniente prestar atención y promover el debate como herramienta didáctica en el aula, ya que puede convertirse en un elemento de gran utilidad para los alumnos. Socialmente, el debate posibilita el desarrollo de la lengua oral en un contexto comunicativo real. De esta forma, el alumno tendrá que adoptar un discurso concreto en una situación comunicativa que viene establecida por unas normas genéricas y de cortesía que debe asumir; esto permite que el estudiante tenga una participación activa en la vida social como ciudadano (Unzué, 2012, p. 15). A pesar de los beneficios que el debate académico proporciona a los estudiantes (mejora de la expresión oral y el razonamiento crítico, adopción de distintos puntos de vista, habilidades de búsqueda de información, etc.), los docentes reconocen la escasez de debates académicos realizados en el aula (Rodríguez García, 2015, p. 20).

En el presente trabajo nos proponemos trabajar la destreza oral en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) a partir de la puesta en práctica de debates en el aula. Teniendo en cuenta que se suele incidir más en el desarrollo de la expresión escrita que la oral, este tema de estudio resulta de interés. Debido a un déficit de práctica en actividades que potencien la competencia oral, la mayor parte de alumnos de secundaria muestra dificultades para expresarse con fluidez y coherencia en actividades orales. Por tanto, se hace imprescindible que los profesores presten una atención más pormenorizada a la competencia oral. Para lograr esto, es fundamental animar a los alumnos a que participen activamente en actividades orales como el debate, ya que ello hará posible que los estudiantes superen el miedo a hablar en público, así como la posibilidad de reforzar sus relaciones interpersonales, entre otros aspectos positivos.

Los estudiantes de secundaria están acostumbrados a hablar con sus amigos sobre temas de su interés. Sin embargo, se muestran tímidos e inseguros cuando tienen que hablar delante de sus compañeros de clase. Por ello, consideramos que es de vital importancia enseñar a los alumnos a controlar los nervios antes de una exposición oral en público, así como adecuar su registro –habitualmente informal– a una situación comunicativa formal. Para trabajar la competencia oral en el ámbito formal se planteará en este Trabajo de Fin de Máster una secuencia didáctica con actividades enfocadas a la planificación y realización de un debate.

Los estudiantes que realicen esta actividad trabajarán constantemente en grupo, lo que fomentará el consenso a la hora de tomar decisiones de manera conjunta. Además, los alumnos habrán de ser capaces de reconocer y respetar las normas propias del debate, así como participar en la búsqueda y elaboración de información para desarrollar sus tesis y las argumentaciones que la secundan. La adquisición de estas y otras habilidades comunicativas permitirá a los estudiantes enfrentarse a situaciones comunicativas donde se requiera el uso adecuado de la expresión oral. Por otro lado, a partir de la investigación realizada en el aula, nos centraremos en dos aspectos: por un lado, comprobar si el debate es una práctica oral habitual en el aula de secundaria o no; por otro, evaluar si los alumnos tienen un conocimiento mínimo para planificar un debate y ponerlo en práctica. Para el estudio de estos factores, se elaborará una secuencia didáctica que nos permitirá considerar si el debate puede y debe ser una práctica habitual en las aulas, debido a sus múltiples beneficios académicos (mejora del razonamiento crítico y reflexivo, mejora de las relaciones interpersonales, promover el respeto sobre los compañeros,

etc.). Asimismo, se ha de examinar los factores que influyen en el normal desarrollo de la secuencia didáctica. De este modo, algunos de los objetivos clave de este trabajo son los siguientes:

- Que sean capaces de adoptar y respetar otros puntos de vista.
- Que busquen información sobre temas de su interés y la organicen.
- Que mejoren su capacidad de pensamiento crítico y reflexivo.
- Que sean capaces de vencer su timidez a hablar en público.
- Que puedan tomar sus propias decisiones a partir del consenso con sus compañeros.

El actual trabajo tiene como objeto principal potenciar el desarrollo de la destreza oral en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) a partir de la puesta en práctica de debates en el aula. Asimismo, mediante las actividades que componen la secuencia didáctica, se persigue también la consecución de los siguientes objetivos dirigidos a la asimilación de conceptos relacionados con el debate por parte de los alumnos:

- Conocer y respetar las normas de un debate.
- Ser capaces de repartirse tareas y asumir los roles que intervienen en un debate.
- Tomar parte del proceso de evaluación de la actividad del debate.
- Hacer uso de las TIC para sintetizar sus argumentos que expondrán en un debate.

Para lograr tales fines, prestaremos atención a dos aspectos relacionados con el uso didáctico del debate: la escasa práctica del debate en las aulas y el desconocimiento en cuanto a la planificación de un debate se refiere.

2. El debate: un género discursivo oral planificado

2.1. La lengua oral formal

Los inicios del debate se remontan de la escuela aristotélica y su teoría de la discusión. Aristóteles diferenciaba tres aspectos fundamentales: la *dialéctica*, entendida como el arte de discutir con el fin de encontrar la verdad; la *erística*, esto es, el arte de obtener la razón de la discusión a cualquier precio y, por último, la *sofística*, entendida como el deseo de alcanzar la victoria en la discusión emitiendo argumentos falsos o falacias (Padilla Longoria, 2007, p. 120).

En el caso de la dialéctica, esta debe enseñar cómo podemos defendernos contra ataques verbales de cualquier tipo, cómo podemos atacar lo que el otro expone sin contradecirnos y, lo más importante, sin ser refutados (Schopenhauer, 2010, p. 7). El debate, como género discursivo, se puede definir de diversas formas. Una de ellas es la que aporta Cattani (2003, p. 33) “el debate es una competición (un reto, un desafío) entre dos antagonistas, en lo que, a diferencia de lo que ocurre en una simple discusión, existe una tercera parte (un juez, un auditorio) cuya aprobación buscan los dos contendientes”. Este autor interpreta el debate como un reto o desafío entre los interlocutores participantes en este proceso, lo que sin duda nos acerca a una posible definición del debate que queremos manejar en este TFM.

En este sentido, sería aconsejable, para nuestro propósito, partir de una definición de debate más completa y útil, como podría ser la siguiente: “el debate es una forma de discusión formal y organizada que se caracteriza por enfrentar dos posiciones opuestas sobre un tema determinado”. En otras palabras, el debate es el intercambio de opiniones críticas, que se lleva a cabo frente a un público y con la dirección de un moderador para mantener el respeto y la objetividad entre ambas posturas” (Marín, 2013, p. 1). Antes de categorizar el debate¹ como una clase de género discursivo oral, es conveniente puntualizar lo que se entiende por *género discursivo*.

Según los planteamientos de Bajtín (1982, pp. 248-293), la esfera de comunicación y nuestra práctica comunicativa en contextos sociales determinan no solo la expresión lingüística sino el tema del discurso y su estructura. De esta manera, Bajtín (1982) aporta la siguiente definición de género discursivo:

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera determinada de comunicación. (Bajtín, 1982, p. 248).

¹ El *Diccionario de la Lengua Española de la RAE* (2014) aporta una definición de *debate* que resulta insuficiente para el objetivo de nuestro trabajo: “1. m. controversia (discusión). 2. m. Contienda, lucha, combate.”

Si aceptamos la idea que Bajtín tiene del género discursivo, cada texto, como manifestación del género discursivo, está concebido por dos aspectos inseparables: por un lado, es una práctica discursiva propia de una determinada esfera de actividad social; por otro, es una construcción verbal con unas características que reflejan el tipo de intercambio comunicativo llevado a cabo. Casalmiglia y Tusón (2012, p. 15), en una línea próxima a la de Bajtín, caracterizan el discurso como una práctica social y de acción entre personas a raíz de un uso lingüístico contextualizado. Como práctica social, el discurso es una actividad compleja, ya que integra una gran variedad de modos de organización en los que puede manifestarse, además de las distintas modalidades en que se concreta –oral, escrita o iconoverbal–. Por otro lado, el discurso es heterogéneo en cuanto a que está regulado por normas, reglas y principios de índole textual y sociocultural adecuados a cada contexto comunicativo. Así pues, abordar un tema como el del discurso significa adentrarse en el terreno de las relaciones sociales, de las identidades y de los conflictos.

2.2. *Género oral no planificado (conversación espontánea) y género oral planificado (debate)*

La modalidad oral muestra varios grados en función de las prácticas discursivas orales. Siguiendo a Casalmiglia y Tusón (2012, p. 39), distinguimos dos tipos de prácticas orales: de *persona a persona* y de *persona a audiencia*. Las prácticas orales de persona a persona (comunicación bidireccional) son aquellas donde la interacción se produce únicamente entre los interlocutores participantes (aunque puede haber audiencia presente, por ejemplo, en una mesa redonda), mientras que en las prácticas orales de persona a audiencia (comunicación unidireccional) no solo intervienen los interlocutores, sino también el público asistente. De esta manera, destacan como prácticas orales de persona a persona: la entrevista, tertulia, coloquio, mesa redonda, etc. Por otro lado, algunas de las prácticas orales de persona a audiencia serían las siguientes: conferencia, charla, clase, sermón, presentación, ponencia, etc. Estos discursos son principalmente *monogestionados*, es decir, la persona que habla tiene, en principio, un mayor control sobre lo que dice y cómo lo dice (por ejemplo, una conferencia). Asimismo, es conveniente señalar que la comunicación de persona a persona más habitual es la conversación espontánea, mientras que la comunicación de persona a audiencia más común es la conferencia, donde se establece una comunicación entre el orador y el público. Por otro lado, aunque hay

diversos grados de formalidad, es más informal una conversación espontánea que en una entrevista, ya que hay una regulación previa de los turnos de intervención.

En el caso del debate, es necesario añadir que, si bien se considera una práctica oral de persona a persona regulada por un moderador y en presencia de una audiencia, es innegable que uno de los objetivos esenciales del debate es el de convencer, no solo al interlocutor, sino también al juez de la contienda y a la audiencia que presencia este acto oral. Un género oral próximo al debate sería el *discurso judicial*². De este modo, es conveniente caracterizar al debate como una práctica comunicativa bidireccional, regulada y ante un público. Un ejemplo paralelo a la práctica discursiva del debate que permite visualizar el componente híbrido (persona-persona, persona-audiencia) del debate lo muestran Sánchez Jiménez y Sánchez Salas (2007, p. 53) en su intento de explicar cómo se presenta la situación comunicativa en el género teatral. En este caso, estos autores consideran que la comunicación teatral se caracteriza por presentar a los actores que realizarán una interlocución de carácter ficticio ante un público (audiencia). De este modo, se distinguen dos niveles de comunicación: por un lado, el establecido por los personajes; por otro, el que tiene lugar entre los personajes y el público.

Por otro lado, si nos centramos en las características que distinguen la lengua oral de la lengua escrita, constatamos que, entre otros aspectos, el hablante tiende a improvisar el discurso, mientras que el escritor dispone de más tiempo para producir sus mensajes, incluso de la posibilidad de corregir lo ya escrito. Sin embargo, es necesario señalar que la capacidad para improvisar con más soltura puede estar vinculada con la cultura lingüística del hablante. De este modo, las personas que están más familiarizadas con el ámbito de la escritura están en disposición de emplear en la oralidad recursos procedentes de la lengua escrita. Además del nivel cultural del hablante, el tipo de discurso que practica también es un factor decisivo que incide en su expresión lingüística. Así, no es igual participar en una conversación cotidiana (informal y espontánea) que en un debate o coloquio (formal y planificado). Por tanto, esta situación comunicativa permite distinguir dos tipos de uso de la lengua oral: uso *espontáneo* y uso *planificado*. El uso oral y espontáneo de la lengua está determinado tanto por el nivel de improvisación que muestra el hablante como por las convenciones sociales que rigen el acto conversacional. Los discursos orales no planificados tienen como características principales la

² Género oral que enfrenta los argumentos de la defensa y de la acusación. La decisión la toma el juez, el jurado popular, aunque también puede darse en presencia de una audiencia. *Academia*. Revista sobre la enseñanza del derecho (Álvarez, G. 2008, p. 139).

imprevisión, improvisación y espontaneidad. Como ejemplo de discurso oral no planificado tenemos la *conversación espontánea*. Casalmiglia y Tusón (2012, p. 32) entienden la conversación espontánea como “la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad”. En la misma línea, Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 8) entiende la conversación espontánea de la siguiente manera:

Así, lo característico de la conversación es el hecho de implicar un número relativamente restringido de participantes, cuyos papeles no están predeterminados (sí en el debate), que gozan todos, en principio, de los mismos derechos y deberes (la interacción es de tipo “simétrico” e “igualitario” y que tienen como única finalidad confesada el placer de conversar [...]) (Kerbrat-Orecchioni, p. 8).

Casalmiglia y Tusón (2012, p. 32) dan cuenta del análisis que Sacks y Schegloff (1973) hacen de las conversaciones, donde se revela que estas muestras de la oralidad espontánea se apartan de un género como el debate, ejemplo de oralidad planificada. Así, las características de este tipo de conversación que más contrastan con las propias del debate son las siguientes: los solapamientos (aunque suelen ser breves) son frecuentes en el diálogo espontáneo, el orden de turnos de palabra no es fijo –a diferencia del debate, que ya están predefinidos–, la duración del diálogo no es especificada previamente –sí en el debate–, la distribución de los turnos de palabra no está fijada previamente, no se especifica qué van a decir los hablantes, etc.

Frente al uso oral espontáneo, se distingue un *uso oral planificado*, en el cual el hablante dispone de tiempo (previo) suficiente para planificar su alocución. De esta forma, el hablante puede ordenar sus ideas, preparar el discurso y seleccionar las expresiones lingüísticas más adecuadas para mostrar su intención comunicativa. Además, aspectos como las normas para ceder el turno de palabra o la cortesía verbal, orientan la comunicación oral planificada, la participación de los interlocutores, etc. Una de las mayores diferencias que se pueden apreciar entre estos dos tipos de oralidad (espontánea y planificada) es que en la oralidad planificada se puede hacer uso de la escritura como herramienta de elaboración del discurso.

Entre las prácticas orales planificadas podemos destacar el discurso público, la narración oral, el coloquio o el debate. Si atendemos al modo de organización, el debate se configura como un discurso oral planificado, esto es, no espontáneo. Así, y a diferencia de la conversación espontánea, el debate se entiende como un discurso planificado en el que el uso de la escritura se convierte en una herramienta fundamental para su elaboración. De esta manera, el soporte

escrito permite diseñar un esquema del discurso que será posteriormente reproducido, lo que indudablemente ayudará a organizar las ideas que conformarán la tesis del debate.

Una vez recabada la información necesaria para elaborar el discurso escrito (esqueleto del debate), es conveniente pensar en cómo realizar el esquema. Este esquema debe contener, al menos, cinco partes diferenciadas y preparadas desde la escritura, lo cual permitirá dotar de orden y coherencia al discurso. De este modo, las partes esenciales que integrará el debate son las siguientes: la introducción, el argumento de la tesis, puntos clave que respaldan los argumentos de la tesis, la preparación de refutaciones y la conclusión.

Con respecto a la expresión escrita, Bereiter y Scardamalia (1987) –citados por Camps (1990, p. 11)– afirman que en la escritura se presentan varios problemas que hay que tomar en consideración: pasar la organización jerárquica de las ideas a su disposición lineal; controlar los elementos lingüísticos que aportan la adecuación del texto (conectores, estructura, ordenación); y regular la inserción del texto en los parámetros del contexto personal, cognitivo e intencional que permitirá dotar al texto de eficacia. En el caso del debate, es fundamental establecer una organización jerárquica de los argumentos que se expondrán para reforzar la tesis defendida. Además, es de vital importancia seleccionar los elementos lingüísticos pertinentes para pasar de lo escrito a la producción oral. Así, y a pesar de ser conscientes de los escollos que surgen en el proceso de plasmar los argumentos del debate en la escritura, esquematizar la estructura del discurso –en este caso, del debate– permite reducir las posibilidades de que los participantes incurran en errores de organización a la hora de pronunciar su discurso. De esta forma, no es posible entender el debate simplemente como una práctica oral, puesto que la escritura es un aspecto primordial para configurar y organizar este tipo de discurso.

3. El debate: diálogo y argumentación

3.1. El diálogo y la argumentación en el debate

La práctica discursiva del debate está conformada por dos aspectos ineludibles: *diálogo* y *argumentación*. Para demostrar el componente dialógico del debate, Fuentes (2011, p. 2)– citando a Rabossi (2002)– explica el concepto de *situación dialógica* como un proceso dinámico en el que interactúan componentes como los participantes (dos o más), un lenguaje común a los participantes y sustentado en un conocimiento mutuo, intervenciones pautadas por

los participantes, etc. Estos y otros componentes se incluyen en el debate, lo que confirma que el diálogo es una parte esencial de esta práctica discursiva. Además, en la distinción sobre modalidades dialógicas (Fuentes, 2011, p. 6), se entiende el debate como una modalidad de *diálogo crítico* caracterizada por ser un tipo de oposición dialógica que enfrenta a los participantes y sus puntos de vista en torno a un conflicto de opinión. Es aquí donde entra en juego el componente argumentativo, que tiene como objetivo persuadir a través de razones que apoyan una determinada conclusión. Bassols y Torrent (1997, p. 135) afirman que el *diálogo* es el sistema de interrelación social más extendido. Para que haya un diálogo verdadero tiene que haber algo más que dos personas que conversen: se necesita que los enunciados sean mutuamente determinados³. De esta manera, la conversación se entiende como una sucesión jerarquizada de intercambios verbales, puesto que hay unos turnos de palabra que consisten en escuchar mientras el interlocutor habla y hablar cuando el interlocutor calla.

Teniendo en cuenta que la base del diálogo se fundamenta en el intercambio propio de la comunicación cara a cara, es natural encontrar en las secuencias dialogadas que reproduzcan la comunicación espontánea algunas características propias de la oralidad: oraciones simples, ausencia de oraciones pasivas, poca subordinación, presencia del emisor y el receptor, palabras poco concretas, etc.

En el diálogo, Roulet (1989) –citado por Bassols y Torrent (1997, p.138)– destaca la relevancia de los conectores conversacionales para conseguir el progreso conversacional. Este autor considera que los conectores carecen de significado léxico por sí mismos, pero sin embargo, sirven para establecer la cohesión discursiva: encadenamiento de la jerarquía conversacional. Además, la progresión temática en una conversación suele ser variada en función de las propuestas establecidas por cada participante; puede suceder que cada interlocutor aporte un tema, que uno de ellos decida hacer cambios sucesivos o que la conversación sea equilibrada, es decir, tenga una estructura discursiva definida.

En los intercambios dialógicos –y a partir de la clasificación de actos ilocutivos⁴ por parte de Austin (1962)– destaca la presencia de dos tipos de actos de habla: *directivos* y *comisivos*.

³ Hace referencia a que los enunciados deben ser identificables por los interlocutores. Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 197).

⁴ En su obra *Pragmática para hispanistas*, Portolés (2004, pp. 169-173) realiza la siguiente distinción de actos dentro de la Teoría de Austin sobre los actos de habla: los actos *locutivos* son los enunciados que se emiten. Los

Los actos directivos son aquellos donde el hablante intenta que el oyente haga algo. Así, se consideran actos directivos los siguientes: preguntar, pedir, recomendar, exigir, prohibir, ordenar, aconsejar, instar, etc. (Pano, 2005, p. 463). Por otro lado, los actos comisivos son aquellos en el que el hablante se compromete a realizar una acción; así, entendemos por actos comisivos: prometer, pactar, jurar, dar la palabra, garantizar, apoyar, etc.

Por su parte, Bassols y Torrent (1997, p. 140) –citando a Halliday (1985)– afirman que es crucial tener claro que el diálogo es el elemento más importante de la función interactiva, esta es, la que busca la relación entre las personas. De esta forma, es reseñable la distinción que realiza Roulet (1989) –citado por Bassols y Torrent (1997, p. 141)– sobre las intervenciones en el diálogo según la función que persigan. Así, destacan las *funciones interactivas rituales* (fórmulas de rito: una cosa, ¿qué tal...?) y las *funciones interactivas argumentales*, que participan en las argumentaciones o contraargumentaciones (por ejemplo, el debate). De este modo, estas dos funciones interactivas (rituales y argumentales) se configuran como aspectos clave para la interacción dialógica del debate, ya que forman parte del inicio y el desarrollo de cada intervención por parte de los interlocutores, es decir, son estructuras predefinidas.

Por otra parte, Bassols y Torrent (1997, p. 154) afirman que los participantes de un diálogo tienen como objetivo conseguir el éxito comunicativo; para conseguirlo, necesitan un alto grado de cooperación entre ellos. La idea que expresan estos autores está vinculada con la que propuso Grice (1975) a partir del *principio de cooperación* aplicado al diálogo y fundamentado en cuatro máximas: *cantidad* (se dice toda la información), *calidad* (se dice lo que se piensa que es cierto), *pertinencia* (información relevante sobre el contexto), y *manera* (se dice la información de manera clara, breve y ordenada). Aunque estas máximas de cooperación facilitan el éxito comunicativo, es necesario mencionar que muchas veces estas se vulneran, es decir, el hablante puede no seguir estas máximas si así logra su intención comunicativa. En este caso, esta actitud disruptiva del hablante frente a las máximas de cooperación se ve reflejada a partir de mecanismos como las mentiras, exageraciones, digresiones, etc. Bassols y Torrent (1997, p. 156) exponen que algunos autores como Sperber y Wilson (1986), precursores de la Teoría de la Relevancia, reducen las máximas de Grice a una sola: la de *pertinencia o relevancia*. Esto se debe a su idea de que cualquier enunciado debe ser pertinente, esto es, aportar algo que

ilocutivos son actos de habla intencionados con una función comunicativa (afirmar, prometer, etc.). Los actos de habla *perlocutivos* son aquellos que muestran los efectos o consecuencias que ocasiona en el interlocutor un acto ilocutivo determinado (por ejemplo, estados mentales ocasionados por un acto ilocutivo).

modifique los esquemas mentales anteriores del receptor. En esta línea, Pons Bordería (2004, p. 21) afirma que en la Teoría de la Relevancia existe un principio que indica cuándo y dónde terminar la interpretación de un enunciado, gesto o mirada: *el principio de relevancia*⁵.

El otro elemento indispensable del debate es *la argumentación*. Este concepto ha sido tratado y definido por muchos autores. En este sentido, para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989, p. 36), argumentar consiste en el “arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas”. La argumentación es necesaria cuando alguien no está de acuerdo con una opinión. Así, argumentar es “una operación discursiva enfocada a influir sobre un público determinado” (Bassols y Torrent, 1997, p. 48). Por otro lado, para Weston (1994, p. 10) argumentar es “ofrecer razones y pruebas, de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones por sí mismas”. El propio Weston insiste: “ofrezca las razones y pruebas que a usted le convenzan. No es un error tener opiniones. El error es no tener nada más”.

Weston (1994, p. 13) señala que, una vez obtenida una conclusión sustentada en razones, se debe proceder a su explicación y defensa a través de argumentos. Los argumentos aportan razones y pruebas que ayudan a que otras personas elaboren sus propios juicios de opinión a partir de ellas. De esta forma, a partir de los argumentos se forja la acción de convencer a las personas, que es el fin último que pretende la argumentación. En el debate, los interlocutores no solo tienen que elaborar sus argumentaciones para defender sus propias conclusiones, sino que también tienen que ser capaces de valorar críticamente los argumentos de la parte contraria, con el fin de poder refutar de manera adecuada (Weston, 1994, p. 14).

Además de la definición de argumentación aportada por Weston (1994, p. 10), es interesante tener en consideración las definiciones sobre los conceptos de *argumentar* y *argumentación* que propone Plantin (2001). Este autor entiende el concepto de argumentación como “una operación que se apoya sobre un enunciado asegurado (aceptado) –el argumento– para llegar a un enunciado menos asegurado (menos aceptable) –la conclusión–” (Plantin, 2001, p. 12). Por otra parte, el mismo autor considera que: “argumentar es dirigir a un interlocutor un argumento, es decir, una buena razón para hacerle admitir una conclusión e incitarlo a adoptar los comportamientos más adecuados” (Plantin, 2001, p. 13). Por otra parte, Casalmiglia y Tusón (2012, p. 294) entienden que la argumentación es una práctica discursiva que se refiere a una

⁵ El *principio de relevancia* afirma que los estímulos que se procesen deben mantener un equilibrio entre el esfuerzo necesitado para procesarlos y la cantidad de información nueva producida (Pons, 2004, p. 21).

función comunicativa: la que se orienta al receptor para lograr su adhesión. Así, se hace uso de la argumentación en cualquier situación en la que se pretende convencer o persuadir de algo a una audiencia (como ocurre en el debate).

Casalmiglia y Tusón (2012, p. 295) destacan algunas de las características más importantes de la argumentación: el *objeto* (tema controvertido que se puede tratar de diversas formas), el *locutor* (debe interpretar la realidad adoptando una postura concreta), el *carácter* (polémico y dialógico, se basa en la contraposición de dos o más posturas), y el *objetivo* (convencer, persuadir a un interlocutor o audiencia de la aceptación de una idea, de una forma de ver el tema que se debate). De este modo, Bassols y Torrent (1997, p. 48) consideran que la argumentación es una operación lingüística mediante la cual un enunciador hace admitir una conclusión a un destinatario (o destinatarios) ofreciéndole una razón para admitir esta conclusión. Por este motivo, es necesario establecer la distinción entre “convencer” (acción dirigida a cualquier ser razonable) y “persuadir” (acción dirigida a un auditorio concreto). Es evidente, por tanto, que tanto la acción de convencer a todos los presentes en el debate (moderador, público, oponentes...), como la acción de persuadir a un público concreto están implícitas en el debate.

3.2. *El intercambio comunicativo en el debate*

Una vez expuestas las bases que componen la práctica discursiva del debate –diálogo y argumentación– es preciso señalar que, desde el punto de vista del diálogo, se considera argumentativo todo discurso producido en un contexto de debate orientado por un problema. Según Plantin (2001, p. 32), el diálogo argumentativo está compuesto por una serie de estadios. El primer estadio (estado inicial) tiene en cuenta el sujeto que habla, que produce un discurso expresando un punto de vista, esto es, una *proposición*. Dicha proposición, apoyada con datos, se convertirá en la conclusión del discurso. De esta manera, el hablante que enuncia la proposición se le denomina “proponente”. El segundo estadio es la *oposición* al discurso emitido por el locutor. Dicha oposición será emitida por el interlocutor, que recibirá el nombre de “oponente”. Por otro lado, cuando el interlocutor pone en duda la proposición del locutor se produce lo que se denomina un *contradiscurso* (Plantin, 2001, p. 35). Para que se produzca el contradiscurso, es necesario que se cuestione una proposición, que exista divergencia de opiniones y, finalmente, se produzca la oposición entre los discursos. De esta manera, solo puede haber argumentación si alguna de las posiciones está en desacuerdo, produciéndose así

la confrontación entre el discurso y el contradiscurso. El tercer estadio es *un problema*. Al generarse un choque entre oposiciones, la proposición pasa a problematizarse, generándose así el debate. El cuarto estadio corresponde a *los argumentos*. En este caso, el proponente defenderá su punto de vista –proposición– apoyándose en hechos que puedan darle la razón. De este modo, los datos adquieren el estatus de argumento, mientras que la proposición toma el estatus de conclusión (Plantin, 2001, p. 37).

En el debate, a diferencia de la conversación espontánea, el intercambio comunicativo se presenta en torno a un tema establecido de antemano donde los interlocutores participan expresando sus opiniones (Arroqui, 2014, p. 14). De esta forma, para mostrar los intercambios argumentativos organizados en un debate es preciso distribuir a los participantes de esta práctica oral. Así, con el rol de “argumentadores” tenemos a los *proponentes*, que mantienen el discurso, y a los oponentes, que soportan el contradiscurso. Además, otros participantes implicados en este proceso argumentativo son los *terceros*, aquellos miembros del público que son testigos y están interesados en el intercambio.

Unzúe (2012, p.16) afirma que en el debate asistimos a un esquema comunicativo polifónico, con una voz especialmente cualificada, la del *moderador*. A esta figura le compete abrir y cerrar el texto, así como establecer y hacer cumplir los turnos de intervenciones. Es tarea del moderador, al comienzo del debate, plantear con claridad el tema y formular los términos en los que va a desarrollarse el debate. A este objetivo puede contribuir la formulación de una pregunta que acote sus límites. Además, el moderador debe adelantar las diversas ramificaciones que puede plantear el asunto y velar por que su desarrollo sea ordenado. Se trata, por tanto, de una voz especial que funciona en un plano diferente al de los demás emisores del texto. Por otro lado, los participantes del debate actúan alternativamente como emisores y receptores, construyendo colectivamente el discurso. Para ello, resulta imprescindible el respeto del principio de cooperación formulado por Grice (1975) y desarrollado en las máximas de cualidad, cantidad, relevancia y pertenencia (Unzúe, 2012, p. 17).

Conviene, por tanto, tener muy en cuenta este aspecto a la hora de preparar el debate, en la medida en que uno de los aprendizajes más complejos en torno al género es precisamente la escucha del interlocutor y la refutación. La *polifonía textual*⁶ no se basa únicamente en el juego

⁶ Pluralidad de distintas voces, perspectivas y registros lingüísticos en los enunciados (Ducrot, 1980).

comentado entre el moderador y los participantes en el debate. Al margen de que en un momento de su desarrollo pueda intervenir el público, la pluralidad de emisores se incrementa notablemente si se considera la intertextualidad que supone, por ejemplo, el uso frecuente del *argumento de autoridad*. Como es sabido, el argumento de autoridad es aquel al que se recurre cuando no podemos probar ni juzgar por nosotros mismos nuestras propias premisas y nos apoyamos en una autoridad de prestigio para reforzar nuestra idea (Weston, 1994, p. 54). A este respecto, interesa no solo la introducción de voces externas, sino la manera como son tratadas textualmente.

Otro aspecto muy destacado en torno a la adecuación tiene que ver con los usos lingüísticos de los participantes en la situación comunicativa. En el debate, los modalizadores⁷ desarrollan un papel importante, en cuanto que revelan los distintos “yoes” que intervienen alternativamente en las réplicas. Las huellas personales, no obstante, deben orientarse hábilmente hacia el fin persuasivo del discurso, lo que sin duda constituye un objeto relevante de aprendizaje. En esta misma línea, otro contenido básico es la *variación lingüística*. Los participantes de un debate deben familiarizarse con el discurso oral formal y adoptar un modo lingüístico propio de este ámbito en detrimento de un lenguaje coloquial y cotidiano. De esta manera, la *formalidad lingüística* se presenta como un factor esencial en prácticas discursivas como el debate. Por otro lado, la coherencia, como propiedad textual semántica que sustenta el discurso, se conforma en el debate atendiendo a varias cuestiones: la construcción del significado, el tema (factor semántico que regula el desarrollo del debate), la selección y procesamiento de la información, la estructura textual y el juego establecido entre la información compartida e información nueva (Unzué, 2012, p. 18).

El principio de cooperación exige a los participantes que se centren en la cuestión planteada, eviten digresiones innecesarias y respeten el orden en el desarrollo de sus distintas facetas (Unzué, 2012, p. 17). Por otro lado, cabe mencionar la importancia que adquiere la selección y el procesamiento de la información en la preparación del debate. El soporte escrito permite que los participantes elaboren la documentación necesaria para defender su punto de vista cuando se produzca el intercambio comunicativo (Unzué, 2012, p. 20). Este proceso de

⁷ La *modalización* es un concepto relacionado con la subjetividad del lenguaje y con la expresividad. Indica la actitud del sujeto hablante con respecto a su interlocutor y a sus propios enunciados, en *Diccionario de términos clave de ELE*. La *modalización* es la adhesión que el hablante manifiesta respecto a su enunciado de manera general a lo largo del discurso como conjunto (Pérez Sedeño, 2001, p. 61).

documentación exige el manejo de distintas fuentes de información y presupone la selección de contenidos adecuados para la defensa de la tesis propia y la refutación de las demás posturas. Asimismo, debe estudiarse la manera en que se textualiza el discurso ajeno y se incorpora como recurso argumentativo al propio. En este caso, la textualización exige el uso de secuencias argumentativas con las que el alumnado debe familiarizarse.

En la primera ronda de intervenciones, se exige un discurso argumentativo muy estructurado (Unzué, 2012, p. 22). En cambio, durante el desarrollo del debate alcanzarán especial relevancia elementos como la *refutación* (secuencia textual que presupone la escucha del interlocutor) y la *reiteración* de su discurso como paso previo a la argumentación contraria. La coherencia textual exige, además de las secuencias argumentativas, la asimilación de una estructura textual peculiar, o macrosecuencia, en la que el moderador y los participantes tienen asignados unos turnos y funciones que se deben respetar. Así, el moderador abre, dirige y cierra el texto; los participantes defienden inicialmente su punto de vista, intervienen en la discusión y concretan su percepción final.

En el intercambio comunicativo propiciado en el debate, entre las argumentaciones expuestas por los proponentes y oponentes destacan los argumentos o pruebas cuya incidencia es muy relevante: las *objeciones* y las *refutaciones*. Entendemos por refutación el proceso cuyo objetivo es desacreditar los argumentos de los oponentes. Según Schopenhauer (2010, p. 9), existen dos vías posibles para refutar una tesis: *refutación directa* (se ataca la tesis en sus fundamentos y se muestra que no es verdadera) y *refutación indirecta* (se ataca la tesis en sus consecuencias y muestra que no puede ser verdadera). Por otro lado, la objeción –también llamada contraargumento– consiste en mencionar los argumentos expuestos por los oponentes con el fin de desacreditarlos explicando sus debilidades. Por ejemplo, en un debate político uno de los contendientes presenta el siguiente argumento: “Se tiene que bajar el IVA cultural en los espectáculos de ocio”. A este argumento, un oponente realiza la siguiente objeción: Pero, ¿por qué solo hay que reducir el IVA de estos espectáculos? Una vez el oponente responde a esta objeción, su contrincante presenta una refutación al argumento presentado previamente: “Pensamos que no tiene sentido plantear una bajada del IVA cultural únicamente en espectáculos de ocio, ya que existen otras manifestaciones culturales como el cine que necesitan una bajada de IVA para que los ciudadanos puedan acceder a ello”.

Por otro lado, según Plantin (2001, p. 41), una proposición es refutada cuando ha sido abandonada por el proponente, esto implica que la proposición desaparece de la interacción. Ahora bien, la distinción entre refutación y objeción entraña cierta complejidad. Ambas (objeción y refutación) pueden conseguir el rechazo de la proposición emitida, sin embargo, existen ciertas diferencias. Una de ellas es que, a la hora de presentar argumentos, una refutación sería una manera más fuerte de hacerlo que la objeción. Otra diferencia estriba en el modo en que tanto la refutación como la objeción se insertan en el diálogo argumentativo: la refutación tiene como fin concluir el diálogo; la objeción apela a una respuesta, es decir, a la continuación del diálogo (Plantin, 2001, p. 42).

3.3. *La defensa de las ideas con argumentos*

Casalmiglia y Tusón (2012, p. 295) ponen de relieve los ingredientes esenciales de la argumentación: *objeto* (cualquier tema controvertido o problemático admite distintas maneras de tratarlo); *locutor* (tiene que manifestar una manera de ver e interpretar la realidad, una toma de posición, que expresa mediante expresiones modalizadas); *carácter* (polémico y marcadamente dialógico; se basa en la contraposición de dos o más posturas frente a un tema dado); y *objetivo* (pretende convencer o persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea).

Bassols y Torrent (1997, p. 50) exponen algunas de las operaciones concretas propias de la argumentación. Así, para demostrar o refutar una tesis, se parte de un conjunto de premisas que nos llevarán a una conclusión, siendo esta última la tesis que se tiene que demostrar. De este modo, hay dos tipos de orden en estas operaciones: *progresivo* (de las premisas a la conclusión) o *regresivo* (de la conclusión a las premisas). En el debate, la mayor parte de las argumentaciones están planificadas a partir de premisas que derivan hacia una conclusión específica, es decir, el orden argumental que más se sigue es el progresivo, si bien es cierto que también pueden surgir planteamientos argumentales regresivos: se plantea al inicio la conclusión y se demuestra posteriormente a partir de las premisas que sustentan la conclusión. En esta línea, Bassols y Torrent (1997, p. 51), siguen el planteamiento de Ducrot⁸, el cual señala que los elementos de una argumentación son las *premisas*, los *argumentos* y la *conclusión*. Para Ducrot, si la conclusión no es sorprendente o no exige mucha preparación, puede situarse al

⁸ Ducrot (1972, p. 81)

principio de la argumentación para dejar clara la idea al auditorio. Por el contrario, si la conclusión es más compleja se recomienda exponerla al final de la argumentación. Por otro lado, cabe mencionar que las *premisas* son contenido cierto, sabido: son los hechos conocidos por todos, los objetos sobre los que se fundamenta la argumentación (Bassols y Torrent, 1997, p. 53). Además, las premisas forman parte de la preparación del razonamiento; el hablante las presenta como hechos adquiridos y compartidos por los sujetos implicados en la argumentación.

Por otra parte, es preciso prestar atención a la distinción que puede hacerse entre los tipos de argumentos: *argumentos por asociación*, *argumentos por disociación* y *pseudoargumentos* (Bassols y Torrent, 1997, p. 52). Los *argumentos por asociación* nos permiten utilizar algunos recursos como los ejemplos (tienen que conducir a una conclusión, de lo contrario perderán fuerza argumentativa) o las comparaciones (de relación asimétrica y estructura común). Por otro lado, los *argumentos por disociación* pretenden rentabilizar los pares contrarios admitidos por la mayoría de los auditorios (individual/universal, teórico/práctico, subjetivo/objetivo...). Los *pseudoargumentos* no son realmente argumentos, sino “trucos” argumentativos, como indican algunos autores. Entre estos pseudoargumentos podemos incluir el ridículo (considerar las opiniones del contrario ridículas y, por tanto, inaceptables); la ironía (conlleva la activación de conocimientos complementarios); las tautologías (remiten a la distinción entre términos involucrados), etc.

Por otro lado, Weston (1999, p. 33) establece la siguiente tipología de argumentos.

En primer lugar, se encuentran los *argumentos por ejemplos*. Este tipo de argumentos ofrecen ejemplos específicos para apoyar una generalización. Un requisito ineludible es que estos ejemplos sean ciertos. Otro tipo de argumentos que son usados en el debate son los *argumentos por analogía*, que son aquellos que, lejos de aportar un conjunto considerable de ejemplos, discurren de un ejemplo específico a otro ejemplo. Para evaluar este tipo de argumentos hay que ser conscientes de que la primera premisa de un argumento por analogía formula una información acerca del ejemplo usado como analogía. Por tanto, es necesario comprobar que esta premisa sea cierta (Weston, 1999, p. 52). Ahora bien, los argumentos por analogía no exigen como requerimiento que los ejemplos usados como analogía sean estrictamente iguales que el ejemplo de una conclusión. Imaginemos que estamos presenciando un debate cuyo tema es la corrupción política en España. Uno de los argumentos es: “todos los políticos son corruptos”. ¿Pero es esto totalmente verdad? Obviamente no, ya que todos los

políticos españoles no son corruptos. De la misma manera, imaginemos que surge un argumento por analogía a la conclusión citada anteriormente, y que dice lo siguiente: “los políticos son como una banda organizada de ladrones”. Este último argumento es fundado por analogía al anterior, sin embargo, no se trata de ejemplos idénticos. Por otra parte, uno de los tipos de argumentos más convincentes que se pueden utilizar en un debate son los *argumentos de autoridad* (Weston, 1994, p. 54). Se recurre a los argumentos de autoridad cuando los interlocutores no son capaces de probar ni juzgar las premisas que han elaborado. Por tanto, necesitan apoyarse en una autoridad de prestigio para reforzar su tesis.

En el caso del debate, pensemos en el siguiente ejemplo: “Comer pepino podría reducir el riesgo de cáncer de mama, útero, ovario y próstata gracias a sus fitonutrientes llamados cucurbitacinas”. Esta premisa la podríamos reforzar utilizando un argumento de autoridad como el siguiente: De acuerdo con la George Mateljan Foundation “los científicos ya han determinado que las muchas vías de señalización diferentes requeridas para el desarrollo y la supervivencia de las células de cáncer se pueden bloquear con la actividad de las cucurbitacinas” (Mercola, 2014). Por otro lado, en los argumentos de autoridad es importante citar las fuentes de las que nos servimos para formar nuestros argumentos. Así, las citas cumplen dos propósitos: dotar de más fiabilidad a la premisa y permitir que los lectores (u oyentes) puedan encontrar la información relacionada con este tipo de argumentos por su propia cuenta. No obstante, hay que mostrar cautela a la hora de seleccionar las fuentes que nos provean de información, ya que no siempre se puede saber si las fuentes de las que adquirimos los datos que necesitamos son fiables. Así, hay que cerciorarse de que las fuentes sean verdaderamente genuinas, esto es, observar que no están influenciadas por nadie; esto quiere decir que, si bien es cierto que los argumentos de autoridad aportan un alto grado de credibilidad a la tesis, estos no son siempre verdaderos y, por tanto, se debilita la fuerza de la argumentación (Weston, 1994, p. 55). Otro tipo de argumento utilizado en el debate son los *argumentos acerca de las causas*, los cuales tratan de demostrar de manera correlativa cómo la causa conduce al efecto (Weston, 1994, p. 56). Pensemos en un debate donde uno de los interlocutores afirma lo siguiente: “Hacer ejercicio físico diario tiene correlación con una mayor sensación de plenitud y vitalidad corporal”. Este sería un argumento acerca de las causas, donde la causa sería “hacer ejercicio físico”, mientras que el efecto sería que la sensación de plenitud y vitalidad corporal es más intensa que si no se practica ejercicio. Otro tipo de argumento al que podemos recurrir en un debate son los *argumentos deductivos*, basados en la verdad de sus premisas, que garantiza la

verdad de sus conclusiones. En este sentido, los argumentos deductivos permiten organizar de manera eficaz el argumento. Dentro de este tipo de argumentos destacan los argumentos “modus ponens”, los cuales se hacen válidos si se formulan correctamente. Por ejemplo, en un debate llevado al aula sobre el tema de “la motivación”, podríamos decir lo siguiente: “quien tiene motivación en la vida consigue más éxito”; por tanto, hay que estar motivado siempre.

Las argumentaciones integran una serie de estructuras gramaticales concretas. Bassols y Torrent (1997, p. 53) afirman que la estructura gramatical básica de la argumentación es la formada por: *No+SER (presente) +SN*, como se puede ver en el ejemplo: “La solución del problema no es sencilla”; así como también la variante afirmativa: *Sí+SER (presente) +SN*. En cuanto a los verbos, los más utilizados son los que expresan causa y consecuencia (*hacer, producir, suscitar, motivar...*), los que muestran operaciones argumentativas (*reducir, suponer, concluir...*) y los verbos *dicendi* (*decir, afirmar, aclarar...*). En lo referente al uso de las modalidades en la argumentación, las más convenientes son la asertiva y la interrogativa, siendo esta última eficaz para destruir razonamientos, debido a que presenta alternativas y genera complicidad. Sin embargo, se desaconseja el uso de imperativos al no considerarse un elemento persuasivo, sino impositivo.

En lo que se refiere a la *cohesión* y *coherencia* en los textos argumentativos, Bassols y Torrent (1997, p. 54) aclaran que es conveniente utilizar una serie de recursos para estructurar las proposiciones. Algunos de estos recursos son: las marcas de orden para introducir párrafos (*en primer lugar, por un lado, para concluir...*), las citas (para reforzar la intervención), las interrogaciones retóricas (para captar el interés del receptor), los nexos causales y de consecuencia (*porque, con motivo de, dado que, por lo tanto, por consiguiente...*), las repeticiones, correcciones de un término por otro, etc. En esta línea, Rodríguez y Lara (2007, pp. 61-66) proponen una selección de conectores que se consideran propiamente argumentativos. Entre ellos destacan los conectores *aditivos* (*asimismo*), de *oposición* (*ahora bien*) y de *conclusión* (*en resumen, en suma, en conclusión, en suma, en definitiva...*). Dentro de estos conectores de conclusión, Rodríguez y Lara (2007, p. 63) destacan aquellos que aparecen en la estructura argumento-conclusión como estos: *de hecho* (presenta una justificación de lo dicho), *al fin y al cabo*, y *después de todo*, que introducen una justificación y marca la elección de un argumento tras reconsiderar otros que estaban implícitos. También destacan otros operadores argumentativos como *hasta e incluso* (introducen un elemento no esperado de la serie y la presupone) y *ni siquiera* (niega la participación de un elemento mínimo,

el más esperado) (Rodríguez y Lara, 2007, p. 64). Aparte de los operadores argumentativos, en la argumentación también se pueden utilizar *operadores escalares*, que son aquellos que actúan como intensificadores, elementos de fuerza. Entre ellos destacan algunos como: *como mínimo, nada menos que, más o menos*, etc.

Desde la perspectiva de la pragmática, la argumentación se entiende como un conjunto de estrategias discursivas cuyo objeto es demostrar una opinión. Así, argumentar es dar razones y ligarlas para llegar a una conclusión (Bassols y Torrent, 1997, p. 56). Por otro lado, Bassols y Torrent (1997, p. 58) destacan que la distancia entre el locutor y su texto en una argumentación es mínima, ya que el locutor adopta una posición firme desde el principio. Por este motivo, en los textos argumentativos predomina el uso de primeras personas, verbos modalizadores (*yo creo, me parece...*), términos evaluadores (*bueno, malo, favorable...*), déicticos –sobre todo temporales– (*en este momento, hoy en día...*), etc. En cuanto al receptor de la argumentación, es conveniente reseñar que no es un ser pasivo, dado que puede decidir si aceptar o no lo que el locutor dice: puede dejarse convencer o no.

Por otra parte, en la estructura argumentativa puede distinguirse la siguiente tipología de argumentaciones: *argumentaciones sencillas* (cuando un único argumento apoya una opinión), *argumentaciones múltiples* (diversos argumentos apoyan una opinión), y las *contraargumentaciones* (orientadas a intentar rebatir las opiniones de los interlocutores). De este modo, una contraargumentación no pretende defender una opinión propia, sino rebatir la del otro. No obstante, es crucial que la contraargumentación conduzca a una conclusión y no solo se limite a rebatir la posición del interlocutor. Cuando se pretende contraargumentar, es importante pensar en estrategias para hacerlo: atacar los argumentos del adversario aduciendo que son exagerados, calificar sus argumentos como banales o irracionales, preguntar sobre los argumentos proferidos por el contrario, etc. (Bassols y Torrent, 1997, p. 60). La complejidad del debate es la que determinará el uso de las argumentaciones sencillas o múltiples. En cuanto a la contraargumentación, es preciso señalar que su uso tiene como principal objetivo el debilitamiento de los argumentos pensados por los oponentes. Por tanto, la contraargumentación tiene como fin convencer a la audiencia que presencia el debate a partir de rebatir las argumentaciones de los oponentes.

Con respecto a la elaboración de argumentos, Weston (1999, p. 30) aporta algunas recomendaciones. Una de ellas es la de usar un significado para cada término, en otras palabras,

no mostrar ambigüedad en el argumento. Para evitar esta ambigüedad, es aconsejable definir cada término de manera precisa. Otro factor a tener en cuenta en la elaboración de argumentos basados en la ejemplificación es el *trasfondo de la información*. Este tipo de información permite evaluar un conjunto de ejemplos; la información de trasfondo está sustentada en la información general que aporta un conjunto de personas sobre el tema. Por ejemplo, si compras un producto que han comprado otras personas, sería aconsejable comprobar las opiniones de la gente que lo ha comprado para valorar si se trata de un buen producto o no. En este caso, se trataría de una valoración cualitativa, no obstante, también se pueden considerar las valoraciones cuantitativas, por ejemplo, las estadísticas de los votos positivos sobre este producto. En el caso de las generalizaciones, sería conveniente cerciorarse de si existen *contraejemplos*⁹, ya que en caso de haberlos, la conclusión sería menos defendible que si no los hubiera, no obstante, el hablante podrá cuestionarlos y transformarlos en otros ejemplos que sean válidos para apoyar su argumentación. Al mismo tiempo, se recomienda pensar en contraejemplos cuando se evalúen los argumentos de otra persona.

Una vez presentados los distintos tipos de argumentos de los que se puede hacer uso en el debate y la manera de elaborarlos, es preciso señalar las funciones de los argumentos (Weston, 1994, p. 60). Una de estas funciones es su utilidad para indagar los éxitos de una tesis, además, también se utilizan para investigar una tesis una vez obtenidos los resultados de la investigación. De esta forma, se establecen las siguientes recomendaciones para elaborar argumentos eficaces: en primer lugar, es necesario explorar el tema sobre el que se va a realizar la tesis para formar una opinión que pueda ser reforzada con argumentos sólidos. Así, para localizar los argumentos de la tesis, es conveniente detectar el argumento principal –tanto a favor como en contra–, para a partir de ellos ir dando forma a la opinión. En segundo lugar, es importante defender las premisas de cada argumento. Esto consiste en formular argumentos válidos para cada una de las premisas, en otras palabras, cualquier información que pueda sugerir dudas razonables tiene que ser defendida con una mayor solidez argumental. En este caso, los argumentos de autoridad son capaces de reforzar las premisas de valor más dudoso. Finalmente, el tercer paso consistiría en revisar los argumentos antes de elaborar una conclusión (Weston, 1994, p. 62).

⁹ El *Diccionario de la Lengua Española de la RAE* (2014) aporta una definición de *contraejemplo* que consideramos adecuada para nuestro trabajo: 1. m. Ejemplo que contradice lo que se ha pretendido mostrar con otro.

Para concluir este apartado, resulta interesante considerar cómo se plantea en los libros de la argumentación. Así, por ejemplo, apoyándonos en la presentación sobre el tema de la argumentación que se lleva a cabo en el libro de texto de *Lengua y Literatura de la editorial Santillana* de segundo de bachillerato (Pascual, Alcalde y Castro, 2009, pp. 33-34), observamos que el contenido se divide en tres partes: en primer lugar, nos muestra el propósito y componentes de los textos argumentativos (*tesis y argumentos*); en segundo lugar, se presentan las clases de argumentos que pueden ser utilizados en un discurso argumentativo (*causales, de autoridad, ejemplificaciones, comparaciones y analogías, emocionales y ad hómitem*); en tercer y último lugar, aparecen presentadas las principales funciones de los argumentos (*justificar la tesis propia, refutar la tesis contraria e impugnar los argumentos que sustentan la tesis contraria*). El tratamiento de la argumentación en este libro de texto no es suficiente, puesto que, entre otros aspectos, no hacen mención a las expresiones y conectores lingüísticos propios de la argumentación, no explican el significado de conceptos como las premisas, objeciones, etc. No obstante, debemos ser conscientes de que este déficit explicativo sobre la argumentación se puede deber en gran parte a la escasa relevancia que se le da a la expresión oral en las aulas (en este caso, a una práctica discursiva oral como el debate).

4. La situación comunicativa en el debate

4.1. La construcción del discurso: los parámetros situacionales

A la hora de caracterizar una situación comunicativa, Casalmiglia y Tusón (2012, pp. 328-330) manejan tres parámetros que condicionan el empleo de determinados usos lingüísticos: *campo, modo y tenor*. Casalmiglia y Tusón (2012, p. 328) definen el concepto de *campo* como “el factor de la situación que se refiere a la esfera de actividad y la temática tratada”. De este modo, como explican Eggins y Martin (2000, p. 39) –citados por Marimón-Llorca (2008, p. 1)– el campo estaría relacionado con el tema del discurso, con el conocimiento de los hablantes y del auditorio con respecto al tema tratado. Por otro lado, la esfera de actividad en la que aparece un texto también es determinante para fijar el campo, debido a que cabe la posibilidad de que un mismo tema pueda abordarse en distintos ámbitos y lugares. Por tanto, la esfera de la actividad (espacio donde sucede el discurso) y la temática son aspectos que, integrados en el campo, determinan el registro (Casalmiglia y Tusón 2012, p. 328).

Si nos ceñimos, por ejemplo, a un debate realizado en el aula, el tema elegido formará parte del factor situacional de campo. Atendiendo al tema, se valorarán los conocimientos que tengan

los participantes en la situación comunicativa: los hablantes (alumnos en este caso) y la audiencia (profesor y el resto de los estudiantes). Otra cuestión importante es que, dependiendo del nivel y curso académico de los alumnos, la puesta en práctica del debate requerirá una selección léxica más o menos especializada. En cierto modo, el tema y la esfera de la actividad (contenido y ámbito) contribuyen a la especificación de la situación.

Por otro lado, la noción de *contexto* (referido a la dimensión sociocultural y a la manera en que las personas participan en un acto comunicativo) dota de significado al tiempo y el espacio de una situación y a lo que allí sucede en un momento dado. En el debate, el campo se corresponde no solo con el tema y el espacio físico donde tiene lugar el discurso, sino también con la repercusión pública, cultural y educativa que representa el contexto. Supongamos que asistimos a la celebración de un debate político en un medio televisivo. En primer lugar, hay que tener en cuenta las dos audiencias que presencian este tipo de debates: la que comparte el espacio físico del plató y la que comparte el espacio mediático (televisión, Internet...). En este caso, el contexto de la situación vendrá determinado también por los participantes y sus acciones comunicativas y verbales (lenguaje verbal y no verbal), así como por el lugar donde se celebra el debate –un plató televisivo–. En otras palabras, el contexto de la situación comunicativa tiene en cuenta todos los elementos que posibilitan el desarrollo de un debate: participantes, moderador, jueces, público y el lugar donde se celebra el debate. En esta línea, Casalmiglia y Tusón (2012, p. 106) –citando a Firth (1935, p. 32)– destacan la idea de que el contexto de la situación atiende a los participantes, sus acciones comunicativas (verbales y no verbales), las características relevantes del entorno físico que rodea al evento y los efectos que produce la acción verbal. Sobre el contexto de la situación comunicativa, Reyes (1995)– citada por Casamiglia y Tusón (2012, p. 112)– refleja los aspectos más relevantes del contexto comunicativo: “lo importante es que los interlocutores comparten o creen compartir una versión parecida del contexto. La comunicación exitosa depende de cierto conocimiento mutuo: de lo que cada interlocutor sabe y sabe que el otro lo sabe” (Reyes, 1995, p. 57).

Brown y Yule (1983, p. 47) –citados por Casalmiglia y Tusón (2012, p. 109)– exponen algunos de los elementos que integran el contexto de una situación comunicativa: tema, marco, canal, código, el tipo de evento, las características de los participantes, etc.; además, añaden dos componentes más: el *cotexto* (o entorno textual) y la *contextualización*. El cotexto son aquellos enunciados que rodean a los distintos elementos lingüísticos que aparecen en el discurso, ya que el significado concreto que adquieren las palabras y enunciados depende de lo

que se ha dicho antes y de lo que viene después. Por otro lado, Casalmiglia y Tusón (2012, p. 113), exponen la definición de Gumperz (1992) para definir el concepto de contextualización:

Uso el término “contextualización” para referirme al uso que hacen los hablantes y los oyentes de signos verbales y no verbales para poner en relación lo que se dice en cualquier momento concreto y en cualquier lugar concreto con el conocimiento adquirido a través de la experiencia pasada, con el fin de recuperar las presuposiciones en las que confían para mantener el compromiso conversacional y para evaluar qué es lo que se está queriendo decir (Gumperz, 1992, p. 230).

De esta manera, podemos afirmar que el contexto presente en un debate es un componente dinámico que se produce a través del intercambio comunicativo construido por las participantes en esa situación comunicativa. Así, el contexto se construye discursivamente a través de los indicios contextualizadores, esto es, aquellos elementos que conforman el contexto o rasgos superficiales insertos en el mensaje (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 115). En el caso de un debate realizado en el aula, algunos de los indicios contextualizadores presentes son los signos paralingüísticos (por ejemplo, las pausas o las risas), rasgos prosódicos (la entonación y el énfasis en el discurso emitido) o la elección del código (en este caso, se puede alternar un registro coloquial y culto durante el discurso). Por tanto, en el parámetro situacional del campo habríamos de incluir los elementos de ámbito, espacio físico, temática y contexto compartido.

Las relaciones establecidas entre los interlocutores de un debate y su intención, son elementos que forman parte del *tenor*: parámetro situacional que contribuye a explicar el papel de los participantes en la situación comunicativa. Casalmiglia y Tusón (2012, p. 328) distinguen tres tipos de tenor: *tenor personal*, *tenor interpersonal* y *tenor funcional*.

El primero de ellos, el *tenor personal*, es un factor situacional que se refiere a cómo son las personas, su identidad, su posición y su grado de implicación con el mensaje. De esta manera, este factor (identidad y estatus de los participantes) incide en la elección lingüística de las marcas personales o la modalidad reflejada en el discurso, por ejemplo. El tenor personal puede reflejarse en el texto por medio de marcas sintácticas de despersonalización (construcciones impersonales, uso de la pasiva y predominio de la tercera persona) que permiten dar más relevancia el tema tratado que al carácter de los participantes. En sentido contrario, abunda el uso de marcas sintácticas de personalización (uso de deícticos personales, referencias léxicas de personas o modalizadores), estas pueden manifestar la involucración afectiva del hablante

en el discurso (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 329). En el caso del debate, es necesario atender al rol que asume cada uno de los participantes. El debate puede estar formado por individuos o grupos, es decir, las posturas pueden estar sustentadas por más de dos personas, como ocurre en el caso de los debates políticos, televisivos, etc. En este sentido, los interlocutores del debate limitarán su argumentación al tema establecido, por lo que tendrán que estar preparados para respaldar la postura que defiendan y para refutar los argumentos de los oponentes. Así, el debate exige el cumplimiento de una serie de roles que adoptan los participantes para que el funcionamiento del debate sea el adecuado (Jervis, 2016). Por tanto, los roles de los participantes son los siguientes:

- *Ponentes*: exponen su tesis apoyándose en un conjunto de argumentaciones para defenderla.
- *Oponentes*: rebaten y contraargumentan los argumentos expuestos por los ponentes. Su intención es desactivar los argumentos que sustentan la tesis propuesta por los ponentes.
- *Jurado o juez*: sintetizan las argumentaciones y contraargumentaciones propuestas en el debate por los ponentes y los oponentes. Una vez recabadas las argumentaciones, el jurado dictamina su veredicto: determina quiénes son los ganadores de la contienda.
- *Moderador*: sobre él recae la responsabilidad de dirigir la discusión para que esta se desarrolle de acuerdo con las reglas previamente establecidas; también es el responsable de dar inicio y concluir el debate, además de asignar los turnos de palabra controlando el tiempo estipulado para cada intervención. Por ello, es importante que el moderador posea un conocimiento exhaustivo sobre el tema objeto de debate, además de tener capacidad de análisis y mantener una posición imparcial y tolerante con los contendientes.
- *El público (audiencia)*: su reacción, como espectador colectivo, orienta a los participantes en la formulación de sus argumentos. Si el público reacciona de forma favorable, los participantes saben que sus argumentos van en la dirección correcta o viceversa. Además, tanto la orientación y el enfoque de la argumentación, como el tipo de argumentos y lenguaje empleado, dependen de la audiencia a la que se dirige.

Por otra parte, el *tenor interpersonal* es el factor situacional que estudia las relaciones entre los interlocutores o entre el hablante y la audiencia (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 329). Este factor

se sustenta, fundamentalmente, en dos ejes: el de *proximidad/distancia* y el de *jerarquía/solidaridad*. En este sentido, es preciso señalar que la relación interpersonal “está estrechamente relacionada con las leyes del discurso y refleja la competencia pragmática de saber hablar en una situación determinada...” (López Alonso, 2014, p. 130). La simetría o asimetría en las relaciones interpersonales se puede considerar desde la posición social, el nivel de conocimientos o el de experiencias compartidas. Así, la relación entre los interlocutores influye de manera decisiva en la selección léxica o en la organización del discurso. Dentro del tenor interpersonal, otro aspecto asociado con el contexto y las relaciones interpersonales entre los interlocutores es la *indexicalidad*: la capacidad de las lenguas para integrar en el discurso los elementos contextuales a través de la deixis. Con este mecanismo, quienes participan en un acto comunicativo seleccionan los elementos situacionales (personas, espacios, etc.) que sean relevantes para el intercambio comunicativo. El significado de los elementos deícticos depende de la situación de la enunciación; básicamente de quién las pronuncia, a quién, cuándo y dónde. De esta forma, los elementos deícticos organizan el espacio y el tiempo, además de situar a los participantes y a los propios elementos textuales del discurso (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 116).

Por otra parte, en los intercambios orales hay aspectos que pueden influir en la interacción (tenor interpersonal) y que se corresponden con las características psicosociales de los participantes. De esta manera, los conceptos de *imagen* y *cortesía* son de vital importancia para determinar las relaciones interpersonales de los interlocutores del discurso. Según Goffman (1967) –citado por Gil (2006, p. 76)–, la imagen se puede presentar de dos formas distintas: por un lado, la *imagen positiva*, la cual se entiende como el deseo de que los demás aprecien y valoren lo que uno mismo valora; por otro, la *imagen negativa*, que consiste en el deseo de que nadie nos imponga lo que debemos hacer ni que invada el espacio personal. Estos dos tipos de imagen se manifiestan en el debate. La imagen positiva se ve reflejada cuando los ponentes quieren que los asistentes al debate (oponentes, jurado, moderador y audiencia) aprecien sus tesis y argumentaciones. De la misma forma, tanto ponentes como oponentes pueden reflejar la imagen negativa cuando pretenden que no se les imponga lo que tienen que decir o pensar.

Por otra parte, en el debate se puede transgredir la imagen de respeto por parte de los interlocutores (ponentes y oponentes). Es aquí donde hablamos de los *actos amenazadores de la imagen*. Gil (2006, p. 78) considera que los actos amenazadores de la imagen son actos de habla “no-descorteses”, ya que incluyen alguna forma de cortesía, aunque sea mínima. Las

personas que han tenido la oportunidad de haber presenciado debates –ya sea *in situ* o a través de un canal mediatizado– son conscientes de que la cordialidad entre interlocutores es un componente tenido en cuenta. Un ejemplo de ello lo podemos observar en los debates políticos. Como todos sabemos, con motivo de la carrera presidencial de los candidatos a la presidencia de EEUU en 2016, tuvieron lugar varios debates políticos entre los líderes del partido republicano y del demócrata. Este tipo de debates se caracterizó, entre otros aspectos, por mostrar una áspera lucha verbal entre los candidatos, donde la cordialidad y el respeto no están asegurados, sino más bien pasan a ser rasgos vulnerables. Es aquí, por tanto, donde entran en juego los actos amenazadores de la imagen. En el caso de estos debates acontecidos en EEUU, el uso de actos amenazadores de la imagen fue constante. Enunciados como: “Si fuera presidente, usted ya estaría en la cárcel” representan un acto amenazador de la imagen. No obstante, también hay actos amenazadores con *atenuación*, como muestra el enunciado: “Su idea es buena, pero necesita algunos ajustes de organización”.

En esta línea, en la interacción entre interlocutores también se producen actos que provocan la *invasión de la imagen* (Gil, 2006, p. 84). A diferencia de los actos amenazadores de imagen –actos de habla no completamente descorteses–, los actos que invaden la imagen son actos de habla “descorteses”. Este tipo de actos también están presentes en el debate, si bien es cierto que aparecen en menor medida que los actos amenazadores de imagen. Un ejemplo de un enunciado que invade la imagen de los interlocutores sería el siguiente: “Tú eres un imbécil y no tienes ni idea de lo que hablas”.

Relacionado con la imagen de los interlocutores en una interacción oral distinguimos también el concepto de *cortesía*. La cortesía es un aspecto clave en el debate, sin embargo, en algunas ocasiones los interlocutores que protagonizan el debate no muestran un comportamiento cortés respecto a sus oponentes. Así, siguiendo la idea de Brown y Levinson (1987), Casalmiglia y Tusón (2012, p. 163) vinculan los actos amenazadores de la imagen con los tipos de cortesía que se distinguen en las relaciones interpersonales de los interlocutores: *cortesía positiva* y *cortesía negativa*. La cortesía positiva intenta establecer una relación eficaz entre los hablantes; por otro lado, la cortesía negativa se presenta para compensar un posible desagravio que se produce contra la imagen negativa del interlocutor (Dimitrinka, 2010, p. 68). No obstante, además de la cortesía positiva y negativa, es conveniente reseñar la posibilidad de que los interlocutores adopten otro tipo de estrategia para controlar el riesgo de sus actos. En este caso, hablamos de una estrategia *encubierta*, en la cual no es posible atribuir una intención

clara al interlocutor (López Alonso, 2014, p. 133). De este modo, de acuerdo con qué imagen se activa y se acepta, cuáles son los límites de distancia o intimidad que se establecen y permiten, y qué posición se adopta respecto a los demás y respecto a los temas que se traten, será necesario desarrollar un tipo u otro de estrategias de cortesía (negativa o positiva) que posibiliten un desarrollo aceptable de la interacción (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 166).

En este caso, existen varios factores que pueden orientar (o desorientar) a los interlocutores. Uno de ellos es el *entorno*, dado que no es lo mismo cuando estamos ante situaciones conocidas que cuando estamos ante situaciones que nos resultan nuevas; además, no es igual si se trata de relaciones entre iguales (amistosas, por ejemplo) que si se trata de relaciones jerárquicas (en el ámbito laboral, por ejemplo). Además del entorno, otros factores repercuten en el desarrollo de la interacción: la *vestimenta*, los *peinados*, etc. En el caso del debate, las relaciones interpersonales suelen ser entre iguales (por ejemplo, un debate en el aula entre alumnos de primero de bachillerato), aunque ha de tenerse en cuenta que la presencia del profesor en el aula de alguna forma condiciona el debate. Fuera del aula, el debate también puede atender a intercambios de naturaleza jerárquica (por ejemplo, en una reunión de trabajo, un empleado y el jefe pueden debatir sobre cuestiones que atañen a la empresa).

Por otra parte, Yanina (2001, p. 90) realiza una clasificación de elementos deícticos que se manifiestan en un debate. Por un lado, la *deixis personal* señala a las personas que participan en el discurso, por lo que está estrechamente vinculada con el tenor interpersonal. En español, los deícticos de este tipo lo forman el sistema pronominal (pronombres personales y posesivos) y los morfemas verbales de persona. De este modo, a través de los deícticos de persona se seleccionan las personas participantes en el evento comunicativo. Por otro lado, la *deixis espacial* se encarga de organizar el espacio en que se desarrolla el discurso. Este tipo de deixis señala los elementos locativos en relación con el espacio que crea el “yo” como sujeto de la enunciación. Asimismo, la deixis espacial permite marcar el territorio y el espacio, así como señalar la imagen y la distancia de las relaciones sociales. Por otra parte, la *deixis temporal* indica los elementos temporales tomando como referencia quién habla como eje central de la enunciación. Esta función la cumplen los adverbios y locuciones adverbiales de tiempo, así como también algunas preposiciones (*de, desde*, etc.) y algunos adjetivos. Por tanto, la deixis temporal permite establecer los límites que marcan el “ahora” comunicativo (Yanina, 2001, p. 91). En el debate, la deixis personal, espacial y temporal están claramente presentes. La relación entre los ponentes y oponentes de un debate se hace explícita a través del uso de deícticos,

mientras que la deixis espacial y temporal se corresponden con el espacio donde se desarrolla el debate y con los elementos temporales (preposiciones adverbios, locuciones adverbiales) que utilizan los participantes del debate se contextualiza el acto comunicativo. Por tanto, la asimetría y simetría en las relaciones interpersonales, la indexicalidad, la imagen, la cortesía, el entorno comunicativo y la deixis (personal, espacial y temporal) son elementos que determinan al tenor interpersonal.

Por otra parte, el *tenor funcional* es un factor situacional orientado a las intenciones comunicativas que expresan los interlocutores. Casalmiglia y Tusón (2012, p. 329) citan a Jakobson (1960) para exponer algunas de las intenciones comunicativas más relevantes: ser expresivo, centrarse en el tema, elaborar el lenguaje, etc. Además, también están implícitas una serie de finalidades del discurso comunicativo como la intención que posibilita la producción de los actos de habla (*criticar, informar, enseñar...*) y el tipo de secuencias seleccionadas según la intención comunicativa (*argumentar, explicar...*). En otras palabras, el tenor funcional responde a la intención con la que se produce un mensaje y las repercusiones de esta intención en el modo de organización del texto.

En el debate, el factor situacional del tenor se corresponde con quiénes son los participantes, cómo se relacionan y qué quieren. De esta forma, si nos situamos en un debate realizado en el aula, el tenor funcional estaría asociado con la necesidad de convencer al oponente o al jurado, mientras que en el caso del moderador la intención será distinta. Así, según el rol de los participantes que intervienen en el debate, sus funciones serán distintas. En todo caso, para que un debate se desarrolle de manera satisfactoria, es fundamental que sus interlocutores estén comprometidos con el tema de debate.

Casalmiglia y Tusón (2012, p. 330) establecen como tercer factor situacional el *modo* de enunciación. En este parámetro se recogen las diversas formas de transmisión del mensaje, atendiendo a los medios de canalización: oral y escrito. Asimismo, no solo se tiene en cuenta el canal, sino también el modo de organización textual exigido por el género discursivo. Por otro lado, a los canales de transmisión básicos (oral y escrito) pueden superponerse otras vías de transmisión a través del canal mediatizado (radio, televisión...) o pueden añadirse otros canales semióticos de acompañamiento (fotografías, imágenes, tablas...). En un debate se pueden emplear, además del canal oral y escrito, otros canales como la proyección de imágenes o el acompañamiento fotografías, imágenes, etc.

Ha detenerse en cuenta que los parámetros situacionales expuestos (*campo, modo y tenor*) condicionan el uso lingüístico, es decir, el *registro*. Casalmiglia y Tusón (2012, p. 327) afirman que a través del registro los interlocutores adaptan su forma de hablar a los usos sociales. Así, la capacidad de seleccionar el registro pertinente y ser capaz de adecuarlo a cada situación comunicativa constituye una parte esencial de la competencia comunicativa. El carácter de los patrones situacionales determina el uso de la lengua en una situación comunicativa, y también ayuda a definir la variedad textual. Cada vez que un hablante se encuentra en una situación comunicativa selecciona los elementos lingüísticos-textuales adecuados a esa situación. No obstante, en una misma situación comunicativa puede mantenerse el registro o, por el contrario, modificarse. De esta manera, el registro utilizado para el debate es un registro formal, lo que implica que los elementos lingüísticos y las construcciones textuales han de ser adecuados a la situación comunicativa que representa esta práctica oral. No obstante, la intención comunicativa puede alterar el carácter del registro: el orador del debate, por ejemplo, podría recurrir a un registro informal para lograr los fines comunicativos pretendidos.

Finalmente, como sabemos, para tener cierto dominio en una situación comunicativa como la del debate es fundamental que el orador se muestre seguro y, a la vez, respetuoso con el resto de participantes. De este modo, antes de abordar una práctica discursiva compleja como esta, es conveniente adquirir una destreza comunicativa que permita reparar los posibles errores comunicativos, evitar conflictos no deseables o ser capaz de resolver los problemas propios de la inmediatez de la interacción oral (bloques de memoria, lapsus, distracciones...). Este tipo de dudas o errores en la interacción oral se acentúan cuando ocupamos espacios determinados por las relaciones jerárquicas entre los participantes. Así, los interlocutores que ocupan una posición jerárquica elevada, en principio, cuentan con un mayor control de la interacción, mientras que son los participantes ubicados en una posición jerárquica de menor rango los que están obligados a medir sus actuaciones. Como hemos señalado, en el debate de clase se da una relación jerárquica de igualdad entre los participantes (salvo la presencia del profesor), pero habrá alumnos que demuestren más habilidad en la interacción con sus iguales y otros que, a pesar de no estar condicionados por la jerarquía, tengan más dificultades para hablar con sus iguales en público (ante una audiencia).

4.2. *Elementos verbales, no verbales y paraverbales en el debate*

La práctica del debate no solo exige la aplicación de una serie de estrategias lingüísticas y textuales. Casalmiglia y Tusón (2012, p. 30) muestran la relevancia de los *elementos no verbales y paralingüísticos* en cualquier práctica discursiva oral y, por tanto, también en el debate. Para ello, siguen la idea de Poyatos (1994), que expresa el error al considerar que el lenguaje verbal es el instrumento interactivo más perfecto:

Se ha creído poder analizar su realidad en un encuentro interactivo vivo incurriendo todavía en lo que ha sido el mayor fallo en el análisis del discurso y la comunicación: no ver esa triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe solo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas, es decir, la “triple estructura básica de la comunicación”. Poyatos (1994, p. 130).

En el estudio lingüístico apenas se ha prestado atención a los elementos no verbales, pero propios de la actividad oral: gestos, posturas, distancia entre los participantes de un evento comunicativo, pronunciación, etc. (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 48). Para dar cuenta de ello, Casalmiglia y Tusón (2012, p. 49) –citando a Knapp (1980)– presentan algunos de los elementos no verbales que hay que tener en cuenta en cualquier acto comunicativo.

En primer lugar, se hace mención a los *elementos proxémicos*. La proxemia es la manera en que el espacio se concibe individual y socialmente: cómo los participantes se apropian del lugar donde se da la comunicación y cómo se ubican en él. Por tanto, la proxemia valora principalmente el uso que hacen del espacio comunicativo los participantes del discurso. Asimismo, hay que prestar especial atención a la distancia que mantienen entre sí los participantes en el intercambio comunicativo (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 50). Esta distancia depende en gran medida del tipo de evento comunicativo en que nos encontremos, ya que no es la misma distancia la que se guarda cuando un conferenciante habla hacia su público que cuando se trata de una conversación íntima; además, la distancia también varía dependiendo de la cultura y el país. A la hora de explicar cómo se entiende el espacio, Knapp (1980) –citado por Casalmiglia y Tusón (2012, p. 51)– determina cuatro categorías correspondientes a la relación de los participantes en el espacio: *íntimo*, *casual-personal*, *social-consultivo* y *público*. En muchos casos, la distribución viene predeterminada (en una conferencia, por ejemplo); sin embargo, en otras ocasiones la distribución del espacio puede ser más flexible, como es el caso

del aula, donde el profesor puede organizar el espacio según las necesidades, aunque habrá unas posiciones más o menos establecidas: colocación del moderador, de los oradores, del público, etc.

También merecen atención, dentro del lenguaje no verbal, los elementos *cinésicos*: movimientos corporales y gestuales con valor comunicativo. Partiendo de la idea de Poyatos (1994), Casalmiglia y Tusón (2012, p. 51) enumeran una serie de categorías corporales interactivas y no interactivas que hay que valorar (*emblemas, metadiscursos, marca-tiempos, marca-sucesos*, etc.) en los actos comunicativos. Por otra parte, los gestos, las maneras y las posturas que se consideran adecuadas en una práctica discursiva pueden variar según el tipo de evento comunicativo, los participantes y el contexto cultural. A propósito de estos signos no verbales, un aspecto significativo es el análisis de los efectos provocados por los gestos y posturas en un intercambio comunicativo. En cierto modo, a través de un gesto o una postura podemos mostrar interés, desprecio o ansiedad respecto a lo que estamos diciendo u oyendo. Por tanto, estos elementos cinésicos manifiestan la posición que adoptamos frente a lo que se dice y frente a los demás participantes de un acto comunicativo. Es, por tanto, conveniente estudiar este componente no verbal de la comunicación oral para no tener una visión limitada y errónea de la comunicación oral.

Tras presentar algunos elementos no verbales propios de la comunicación oral, es necesario prestar atención a la relevancia de los elementos *paraverbales* o *paralingüísticos*. Para Casalmiglia y Tusón (2012, p. 54), los elementos paraverbales son “una serie de elementos vocales aunque no lingüísticos, que se producen con los mismos órganos de fonación humano, no se considera que formen parte de la lengua”. Así, los elementos paraverbales (o paralingüísticos) están relacionados con la *calidad de la voz* o las *vocalizaciones*, por ejemplo. La calidad de la voz, en primer lugar, se puede modular para conseguir los efectos comunicativos deseados. Asimismo, cada grupo social reconoce determinados valores en las distintas variaciones de la calidad de voz. Por ejemplo, dentro de los espacios públicos se prefiere una voz grave que una aguda, ya que la voz grave se asocia quizá con la seguridad. En el caso del debate, los interlocutores con una voz grave aportarán, en principio, una imagen de seguridad al público asistente (Casalmiglia y Tusón 2012, p. 55).

Por otro lado, las vocalizaciones no son palabras, aunque desempeñan funciones comunicativas importantes. Pueden servir para asentir, mostrar desacuerdo, impaciencia,

admiración o desprecio hacia la persona que habla. De este modo, algunas de las vocalizaciones más comunes son los silbidos, la tos, las risas o las onomatopeyas. No prestar atención a las vocalizaciones puede generar malentendidos e incomprensiones en los actos comunicativos. En el debate son frecuentes algunas de las vocalizaciones mencionadas (*tos, risas, onomatopeyas...*). No obstante, los interlocutores deben asegurarse de que este tipo de vocalizaciones no interfieran en el normal desarrollo del debate y, además, han de interpretar si se está ante vocalizaciones voluntarias o involuntarias (un ataque de tos, por ejemplo).

Con respecto a los elementos verbales (los elementos que constituyen el discurso), el debate se caracteriza por una serie de rasgos lingüístico-textuales. Casalmiglia y Tusón (2012, pp. 56-70) realizan una clasificación de estas características distinguiendo cuatro niveles: *fónico*¹⁰, *morfosintáctico*, *léxico* y *organización textual y discursiva*. En el nivel fónico, la *pronunciación* es un aspecto importante a tratar, ya que la manera de emitir el discurso genera actitudes positivas o negativas hacia los hablantes que pueden derivar de prejuicios o estereotipos. El hablante, dependiendo del evento comunicativo en el que se encuentre, puede optar por un tipo de pronunciación más cuidada o, por el contrario, modificar su pronunciación según la audiencia a la que se dirija (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 56). En el caso del debate, la pronunciación de los interlocutores ha de ser una articulación esmerada, para que el público pueda entender claramente la argumentación de cada orador.

Por otro lado, otro aspecto propio de la oralidad es la *prosodia*, que integra los elementos de entonación, intensidad y ritmo (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 58). La *entonación* se usa para organizar la información, ya que nos permite marcar el foco temático. Asimismo, el *ritmo* marca funciones sintácticas, además de ser útil para saber e interpretar actitudes; por ejemplo, un ritmo rápido y entrecortado puede asociarse con la sensación de nerviosismo, mientras que un ritmo lento y pausado se vincula con un estado de relajación y de seguridad. En el caso del debate, la sensación de nerviosismo reflejada en un ritmo rápido puede conducir a una interpretación errónea. Como los interlocutores disponen de un tiempo limitado para sus intervenciones, es probable que aceleren el ritmo de elocución para decir todo lo que tenían pensado creyendo que no tendrán tiempo suficiente y, en cambio, acaben antes de lo establecido. Dentro del ritmo, las *pausas* funcionan como recurso para crear expectación, adquiriendo así un valor enfático. De

¹⁰ En el *nivel fónico* coinciden elementos lingüísticos (los sonidos) y elementos paralingüísticos (como los alargamientos vocálicos), ya que ambos se producen con los mismos órganos del aparato de fonación humano (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 54).

este modo, las pausas y los silencios pueden reflejar las relaciones jerárquicas entre los participantes de una práctica comunicativa oral (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 59). En el debate, al ser una práctica oral planificada donde se pactan reglas y procedimientos, las pausas representan dos cosas distintas: por un lado, un signo de respeto que indica que un turno de palabra ha finalizado para que empiece otro; por otro, la pausa también puede estar relacionada con incidencias que acaecen en el debate, más concretamente, las pausas establecidas dentro de las intervenciones de cada interlocutor puede indicar duda en la continuidad del discurso, olvido de algún de los argumento para defender su tesis.

Otro aspecto presente en los discursos orales, dentro del lenguaje verbal, es el nivel *morfosintáctico*. Casalmiglia y Tusón (2012, p. 59) –siguiendo la idea de Cortés (1991)– afirman que, dependiendo del tipo de discurso oral que abordemos, la complejidad sintáctica será mayor o menor. Así, entre un discurso oral planificado (debate) y un discurso oral no planificado (conversación espontánea) existen diferencias en la construcción sintáctica manejada. De este modo, mientras que un discurso oral planificado se basa en patrones retóricos elaborados, la espontaneidad de la conversación implica el uso de expresiones de duda, discordancia o muletillas, recursos propios de un discurso que se construye en el mismo momento en que se produce. Asimismo, el tipo de selección sintáctica es un marcador de la variedad de registro utilizada. Así, una sintaxis no jerarquizada implica un registro más coloquial, mientras que una mayor complejidad sintáctica supone un registro más formal o culto (Casalmiglia y Tusón 2012, p. 60).

En el caso del debate (situación comunicativa formal), dependiendo del tema tratado y la claridad expositiva pretendida por los interlocutores, la sintaxis será más simple, con periodos oracionales cortos, si lo que pretenden los oradores es exponer de una manera clara y concisa los argumentos. En este caso, también es conveniente tomar en consideración el público a la hora de construir el discurso. Por ejemplo, en un debate organizado en un aula de secundaria, aunque los alumnos puedan contar con conocimientos académicos suficientes, el uso de construcciones sintácticas excesivamente complejas (que tratan de reproducir la documentación recogida directamente de fuentes escritas) puede llevar a la dificultad de comprensión y a una interpretación errónea de la orientación del debate. Por otro lado, y dependiendo del evento comunicativo, la selección del léxico es un indicador del registro, el tono de la interacción, las finalidades que se quieren conseguir, etc. (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 60). En este sentido, el léxico está vinculado con la diversidad sociocultural dentro de una comunidad lingüística.

De este modo, el léxico determina la pertenencia a un grupo social (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 61). En el debate, los participantes recurren constantemente al uso de paráfrasis, palabras comodín, ordenadores del discurso, etc., obteniendo así un discurso con alto grado de redundancia (menos informativo, pero más fácil de asimilar por los espectadores).

En la argumentación de un debate, los recursos verbales asociados al *raciocinio* (relaciones lógicas) y a la *afectividad* (relación afectiva con el receptor) son elementos de contenido, basados en las operaciones lógicas y en las marcas lingüísticas orientadas al receptor (Escolares. net. 2014). Los argumentos asociados al raciocinio son recursos verbales cuya finalidad es establecer relaciones coherentes entre las distintas ideas que conforman una argumentación. Para ello se utilizan conectores discursivos para dotar de sentido a la argumentación. Así, los conectores discursivos usados con mayor frecuencia son las preposiciones de causalidad (*como, puesto que, porque, dado que...*); consecutivas (*por consiguiente, por lo tanto, dada la situación, en consecuencia...*); adversativas (*sin embargo, no obstante, aunque, pero, sino que...*); o concesivas (*aunque, aun así, si bien...*).

En la argumentación también se suele recurrir al uso de recursos verbales asociados a la afectividad. Estos se basan en la utilización de adjetivos calificativos o modalizadores que otorgan al texto un sentido valorativo o de atenuación (*hasta cierto punto, necesariamente, probablemente...*). Estos procedimientos se suelen utilizar cuando un interlocutor piensa que la argumentación de su interlocutor contrario carece de validez o se apoya en una argumentación débil. Por ejemplo, si nos situamos en una conversación espontánea entre un grupo de amigos americanos, el uso de las valoraciones estaría presente en el siguiente ejemplo: “La idea que propones de votar a los republicanos porque tienen más dinero que los demócratas carece de sentido, es una argumentación poco sólida”. En la afirmación se descalifica una opinión por su incoherencia (*carece de sentido*) o por su debilidad (*poco sólida*).

5. Propuesta didáctica: El debate como actividad de aula

5.1. Presentación y justificación de la propuesta

La siguiente propuesta didáctica tiene como principal objetivo contribuir al desarrollo de la lengua oral en las aulas de secundaria a partir del género discursivo del debate. En este caso, la elección del debate como práctica discursiva se debe a que es una actividad que puede generar múltiples beneficios en el alumnado: perder el miedo de hablar en público, mejora de la actitud

crítica y reflexiva, tolerancia y respeto a distintos puntos de vista, etc. A pesar de la presencia de la lengua oral en el currículo de secundaria, las prácticas orales no se realizan con la regularidad necesaria en las aulas, debido entre otras cuestiones a la dificultad que presenta su evaluación o su desarrollo en el aula (Unzué, 2011, p. 11).

Según Schneuwly (1997, pp. 9-18) –citado por Unzué (2001, p. 12)– el objetivo principal de la enseñanza de la lengua oral es pasar de una producción espontánea a un discurso más planificado y formal. De esta manera, las características del debate como género oral son interesantes y útiles para el desarrollo de las competencias básicas en la ESO, puesto que el debate es una actividad que enfrenta a los alumnos a ciertas dificultades propias de esta práctica: la defensa del punto de vista, la interacción social, el interés de la participación grupal, el trabajo cooperativo, etc. (Unzué 2001, p. 14). En el caso del debate, los alumnos de secundaria no solo ponen en uso su *competencia lingüística*, sino que también trabajan otras competencias como la *competencia relativa al manejo de la información* (búsqueda de información para elaborar la tesis y argumentos de las distintas posturas del debate) o la *competencia de aprender a aprender* (aprendizaje continuo y puesta en práctica de habilidades a partir de la realización de cada una de las fases que integran el debate).

En lo que se refiere a la *competencia sobre el manejo de la información*, la preparación del debate permite al alumno enfrentarse con la necesidad de documentarse sobre un tema, procesar y organizar la información requerida. Se hace imprescindible recurrir a diferentes sistemas de acceso a la información y, especialmente, el análisis de la fiabilidad de las fuentes para reforzar la tesis propia o refutar la contraria. Asimismo, la aplicación de la *competencia de aprender a aprender* en el debate permite que el alumno se enfrente ante un reto bien definido, y le obliga a desarrollar estrategias para superar ese reto. Además, al abordar la tarea de planificación del debate, los alumnos pueden mejorar su *competencia social y ciudadana* (a través de la interacción social entre los alumnos manteniendo el respeto y la aceptación de opiniones diversas) y la *competencia digital* (con la búsqueda de información para conformar sus argumentaciones y la presentación de la documentación por medio de programas informáticos).

Por otra parte, el debate no solo desarrolla una serie de competencias básicas, también fomenta el desarrollo de habilidades de especial interés. Desde el punto de la comunicación de base lingüística, el debate contribuye al perfeccionamiento de la oralidad formal en un contexto comunicativo real. De este modo, el alumno se ve obligado a adaptar su discurso al registro

propio de una situación comunicativa codificada conforme a normas discursivas y de cortesía que debe asumir, lo cual le prepara para la participación activa en la vida social como ciudadano. Entre las capacidades lingüísticas que se trabajan en el debate destacan aspectos como el uso de la modalización (véase nota 6), las normas de cortesía o la incorporación de los mecanismos de cohesión del discurso (Unzué 2001, p. 15). Sin embargo, la competencia comunicativa no se basa únicamente en el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también implica la adopción de códigos paraverbales que los estudiantes deberán poner en práctica en el debate (por ejemplo, la modulación de los elementos prosódicos o no verbales como el manejo de la mirada). La práctica del debate requiere, en definitiva, la asimilación del lenguaje propio de la interacción oral.

Asimismo, la práctica del debate en el aula proporciona a los alumnos una serie de beneficios que exceden lo lingüístico y lo comunicativo. Contribuye, por ejemplo, a regular las emociones, ejercitar competencias interactivas (como la empatía, la asertividad¹¹, la capacidad de escucha, el diálogo) o reforzar la autoestima para estar seguro a la hora de tomar decisiones o resolver conflictos. Todo ello supone que el estudiante ha de aprender a afrontar una situación personal y de grupo en la que debe demostrar autonomía, iniciativa, creatividad y capacidad de liderazgo en la planificación, resolución y evaluación de las tareas (Unzué 2001, p. 16).

En este sentido, uno de los objetivos principales que perseguimos con nuestra aplicación didáctica es demostrar que el debate en el aula es una actividad constructiva tanto para el profesor como para los alumnos. No obstante, en la práctica diaria de la docencia de secundaria puede mantenerse que aún es pronto para afirmar que esta sea una actividad implementada en las programaciones de secundaria y trabajada con regularidad en el aula.

5.2 Diagnóstico

Además del objetivo principal, ya expuesto, pretendemos con la realización de la propuesta didáctica presentada en este TFM comprobar los conocimientos previos que, sobre la actividad oral del debate, tienen los estudiantes, así como recoger sus opiniones sobre la viabilidad como práctica didáctica y su interés. Este análisis previo de la situación de aula nos habrá de servir

¹¹ Habilidad personal que permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás. Es decir, nos referimos a una forma para interactuar de manera efectiva en cualquier situación que permite a la persona ser directa, honesta y expresiva (Pujol Franco, L y Llacuna Morera, J. 2004, p. 1).

para conocer el contexto real en el que se iba a aplicar la propuesta. Para ello, diseñamos una encuesta de aula (ver anexo 1: Encuesta previa sobre el debate como actividad de aula) con ocho preguntas a partir de las cuales extraer información sobre la idea previa que tenían los alumnos de *Formación Profesional Básica (FPB)*¹² sobre el debate antes de realizar la propuesta didáctica. Analizamos a continuación los resultados obtenidos prestando atención a los aspectos más útiles para la aplicación didáctica en el aula.

- El 58% del alumnado afirma haber presenciado debates en la televisión o en otros lugares como en el aula. Por otro lado, el 11% de los alumnos afirma no haber visto ningún debate, ni en el aula ni en la televisión u otros lugares, mientras que un 31% sostiene que solo ha presenciado debates por la televisión.



- Un dato que llama especialmente la atención, con respecto a la segunda pregunta, es que tan solo el 29% de los alumnos ha identificado que los participantes que intervienen en el debate son los oradores y el moderador. Frente a este dato, destaca que casi la mitad de los alumnos (49%) piensan que los participantes del debate son personajes políticos y mediáticos. Por último, el 22% de los estudiantes contestaron que no recordaban cuáles eran los roles de los participantes en un debate.

¹² La *Formación Profesional Básica* es una modalidad de estudio que sustituye a los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). La superación de los cursos de FPB supone la obtención de un título del sistema educativo con validez académica y profesional. Es de carácter gratuito y una duración de 2 años, teniendo que cursar un total de 2000 horas de formación teórico-práctica, en las que 240 horas se desarrollan en centros de trabajo (Ley orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la ley educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2017. Formación Profesional Básica).



▪ Un dato que nos revela la incidencia del debate en la actividad habitual del aula es la participación de los alumnos en esta práctica oral. En este caso, el 24% del alumnado afirma que nunca ha participado en un debate en clase, mientras que el 31% no recuerda haber intervenido en él. Que el porcentaje de alumnos que no han participado en un debate en el aula pueda ser superior al 24% es un dato, sin duda, preocupante.



▪ De los alumnos que confirmaron su participación en algún debate en clase, casi la mitad de ellos (49%) afirmó que lo que más le gustaba de esta práctica era argumentar sus opiniones;

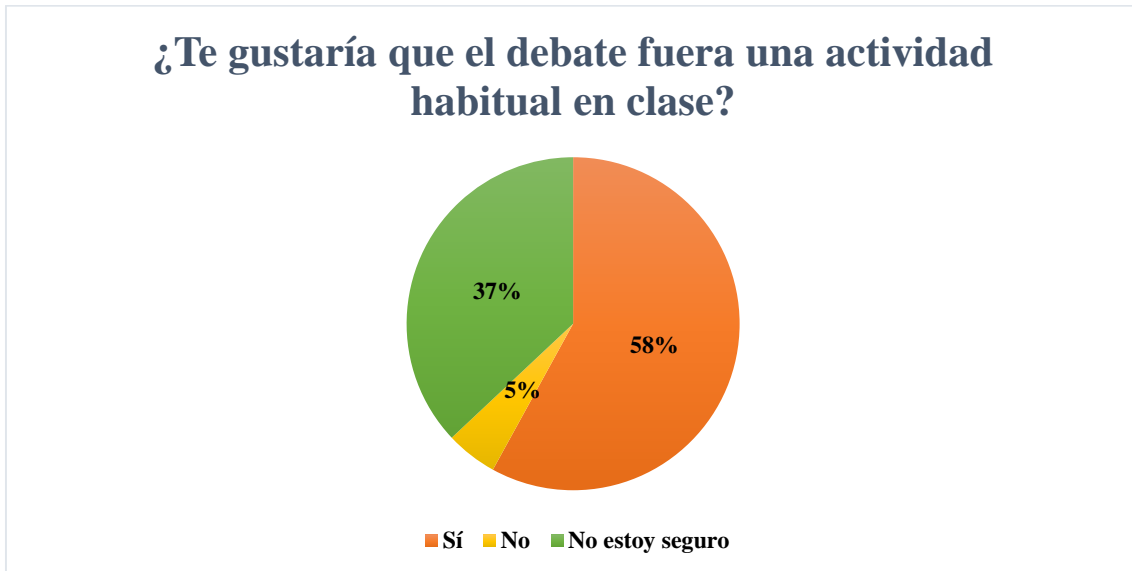
frente a ello, al 20% le gustaría ejercer de moderador de un debate, y un 31% no sabe qué rol le gustaría asumir.



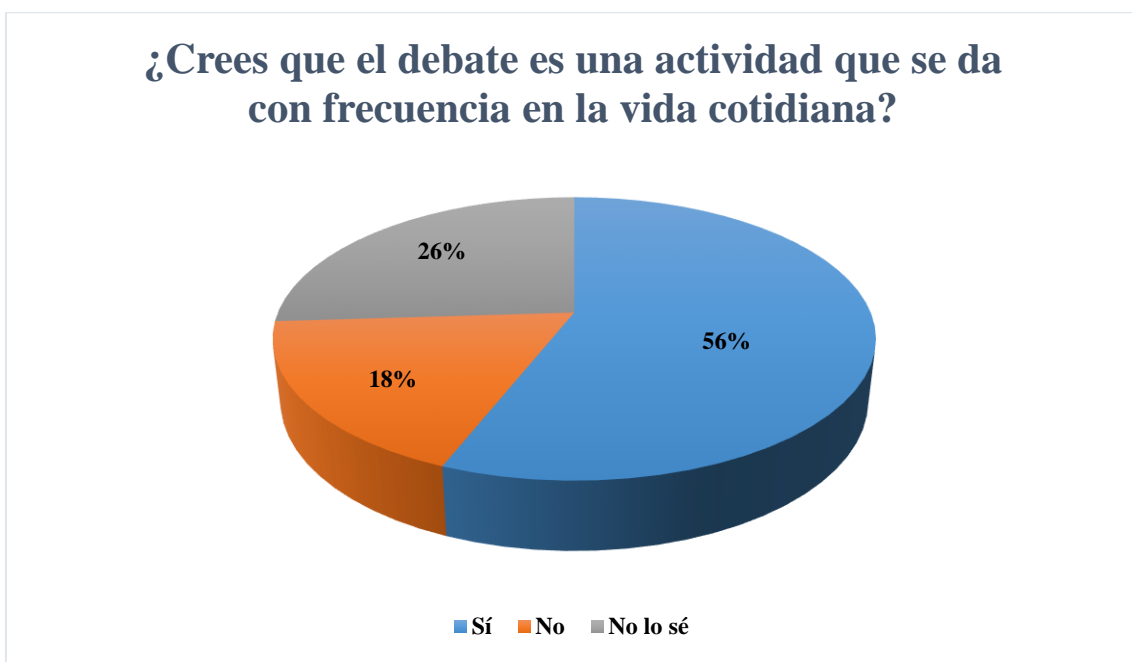
▪ Con respecto a su opinión sobre si el debate es una actividad motivadora, sus respuestas fueron las siguientes: el 51% de los alumnos contestó que sí sería una actividad que motivaría a los alumnos; por otro lado, el 38% dudaba si sería una actividad motivadora, frente al 11% que consideraba que no lo era. Estos datos reflejan que, posiblemente, cerca de 2/3 del alumnado encuestado piensa que el debate motivaría a los estudiantes. Además, hay que tener en cuenta que los estudiantes indecisos pueden estarlo porque no han participado en ningún debate y, por tanto, no tienen una percepción objetiva de ello.



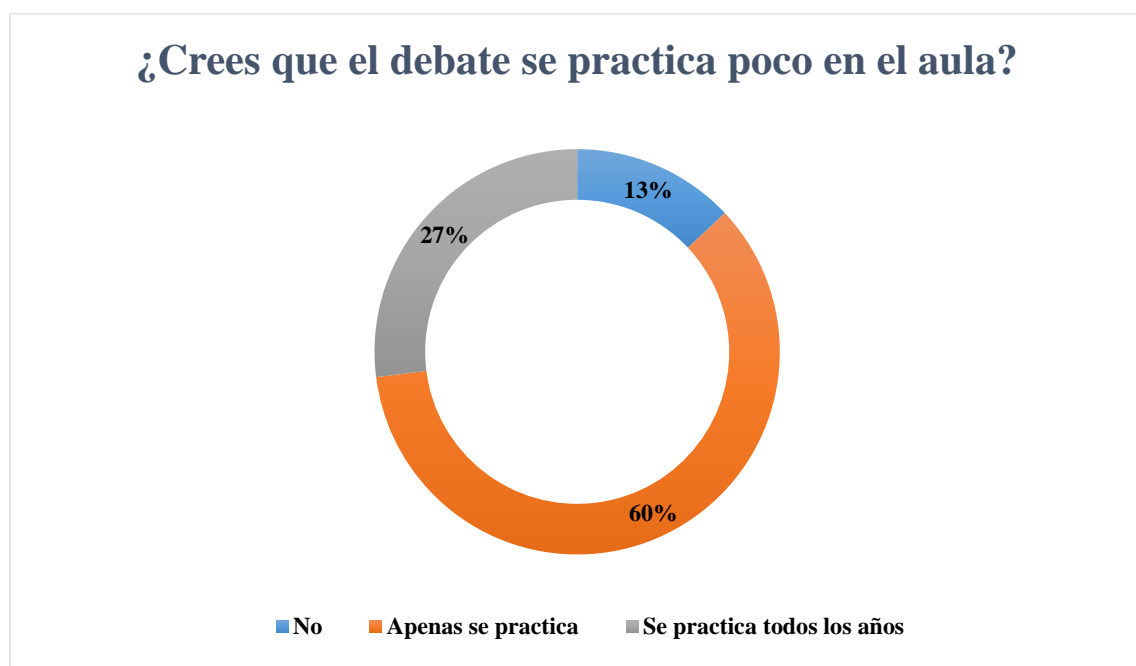
▪ Considerando su buena disposición hacia el debate, a la pregunta de si les gustaría que el debate se instaurase como práctica habitual en el aula, los alumnos respondieron lo siguiente: un 58% dijo que sí; un 37% no estaba seguro (muchos de estos alumnos indecisos podrían de alguna manera querer que el debate fuera una actividad de aula), y tan solo un 5% (2 de los 45 estudiantes encuestados) rechazaba que el debate fuera una práctica habitual de clase.



▪ Otro dato a tener en cuenta es la opinión de los alumnos respecto a si consideran que el debate es parte de nuestra vida cotidiana. En este sentido, un 56% afirmó que sí lo era, frente a un 18% que manifestó que no y un 26% que no estaba seguro de ello.



▪ Por último, una vez recabados algunos datos que corroboran que el debate no es una práctica habitual en el aula, cabe destacar que el 60% del alumnado sostiene que el debate apenas se practica en las aulas; frente a ello, el 18% manifiesta que es una actividad que nunca se practica en el aula, mientras que el 22% considera que se practica todos los años. Este último dato se acerca al del 24% del alumnado que afirma haber participado en debates en clase. En este caso, queda la duda de saber si esa participación ha sido constante a lo largo de todos los años o, por el contrario, los alumnos han participado en debates de forma esporádica.



A partir de estos datos, podemos hacer algunas consideraciones sobre el conocimiento y práctica del debate, así como de su viabilidad para consolidarse como actividad habitual en las aulas de secundaria. La percepción que los estudiantes tienen de un debate se basa, fundamentalmente, en los debates televisivos. Como bien sabemos, gran parte de los debates televisivos los protagonizan políticos, que habitualmente respetan las normas propias del debate. Sin embargo, muchos de los alumnos han visto también debates donde intervienen colaboradores de programas de prensa rosa (como, por ejemplo, *Sálvame*). Este tipo de debates, en mi opinión, puede proporcionar a los alumnos una visión distorsionada de lo que realmente ha de ser un debate académico y formal: bien estructurado, planificado y regulado por una serie de normas que han de respetarse.

Por otro lado, el resultado de las encuestas tal vez nos permita mantener que el debate es una actividad que se realiza en el aula. Las respuestas de los alumnos muestran que no existe una regularidad en la práctica del debate en clase: un 24% del alumnado afirma que nunca ha participado en un debate en clase y un 31% no recuerda haber participado en esa actividad. Estos datos hacen suponer que la mitad del alumnado encuestado no ha participado en debates. Asimismo, existe un alto porcentaje (38%) que duda de si el debate puede ser una actividad que motive a los alumnos; frente a ello, cabe destacar que un 51% piensa que sí sería una actividad motivadora. En principio, podemos pensar que este alto porcentaje de duda puede deberse a la escasa participación del alumnado en debates de aula. No obstante, no ha de descartarse que esta duda responda a la consideración de algunas situaciones comunicativas que suceden en el aula como actividades próximas al debate, como, por ejemplo, cuando se discute sobre la interpretación de un texto, se comenta una columna de opinión, etc.

Por otro lado, es interesante reseñar que un 56% de los alumnos reconoce que el debate es una actividad propia de nuestra vida cotidiana. En este sentido, este dato refleja que los alumnos saben que el debate no tiene por qué ser una actividad donde se haga uso exclusivamente de un lenguaje formal. Los estudiantes saben que debatir es una práctica oral cotidiana: se debate sobre política o debaten dos amigos cuando discuten sobre qué videojuego es mejor. Otra conclusión que podemos extraer de los datos es que el debate apenas se practica en el aula, tal y como admite el 60% de los alumnos, a lo que hay que añadir el 31% de los estudiantes que no sabe (no lo recuerda) si ha participado en debates en el aula.

Analizados los resultados, podemos confirmar, al menos en el contexto educativo donde se aplica esta experiencia de aula, que la escasa práctica del debate como actividad de aula explica que los alumnos no tengan los suficientes conocimientos para realizar un debate de forma satisfactoria. Para ello es necesario la planificación de la actividad a través de una secuencia didáctica planificada, ya que es preciso conocer algunos de los aspectos teóricos y asimilar una serie de estrategias antes de poner en práctica una actividad de debate en el aula.

5.3 Objetivos

Nuestra propuesta didáctica ha sido elaborada en función del cumplimiento de una serie de objetivos que hemos dividido en dos grupos: *generales* y *específicos*. Es preciso señalar que

estos objetivos están interrelacionados, si bien hemos optado por distinguirlos para que puedan ser percibidos con mayor claridad.

✓ *Objetivos generales*

1. Consolidar y desarrollar hábitos de trabajo tanto individual como colectivo como requisito indispensable para conseguir un resultado eficiente en la realización de tareas de aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
2. Comprender y expresarse en castellano de manera correcta tanto en la oralidad como en la escritura.
3. Expresarse e interactuar oralmente de forma natural respetando a los compañeros y utilizando las estrategias más adecuadas a cada situación comunicativa.
4. Superar el miedo a hablar en público.
5. Trabajar en equipo para organizar la información, dividir las tareas a partir de la asignación de funciones y dialogar tomando decisiones a partir del consenso.
6. Utilizar los conocimientos sobre la lengua para hablar y escribir de manera adecuada.
7. Comprender y producir textos orales y escritos reflexionando sobre el funcionamiento de la lengua castellana en diversas situaciones de comunicación.

✓ *Objetivos específicos*

1. Diagnosticar, comprobar y activar los conocimientos previos sobre el debate.
2. Identificar y definir el debate como género oral discursivo planificado.
3. Distinguir los debates que cumplen las normas propias de esta práctica oral.
4. Conocer cómo se organiza un debate, cuáles son sus participantes y cuáles son sus funciones según el rol que desempeñe cada participante.
5. Mostrar la opinión personal de forma adecuada y respetar la opinión de los demás.
6. Argumentar y contraargumentar de forma crítica respecto al tema tratado.
7. Comprender los conceptos de refutación y objeción y aplicarlos en la realización del debate.
8. Conocer las estrategias y normas propias que caracterizan al debate.

5.4 Contenidos

A la hora de presentar los contenidos que integran nuestra propuesta didáctica, hemos atendido a una clasificación en tres tipos: *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*. Parte de estos contenidos se extraen del Real Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid (2015, pp. 64-86), y están orientados al conocimiento del debate como práctica discursiva y a su planificación.

✓ *Conceptuales*

1. Reflexión sobre los distintos tipos de debate (formal e informal) y los turnos de palabra.
2. Normas que regulan el debate.
3. Reflexión sobre el género oral del debate.
4. Asimilación de los conceptos de argumentación, contraargumentación, refutación y objeción.
5. La cortesía verbal y la expresión de la opinión.

✓ *Procedimentales*

1. Producción y análisis de textos orales y escritos incidiendo en los procesos de argumentación y refutación.
2. Práctica de estrategias comunicativas y de cortesía.
3. Capacidad de buscar información en la red y presentarla con estructura argumentativa.
4. Capacidad de argumentar y refutar sobre un tema dado.
5. Capacidad para sintetizar argumentos y presentar conclusiones pertinentes sobre un tema.

✓ *Actitudinales*

1. Valoración de las opiniones y respeto por ellas.
2. Implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la actividad de debate.

3. Interés por mejorar las actitudes comunicativas a partir de la situación comunicativa particular del debate.
4. Interés por las estrategias cooperativas desarrolladas en el debate.
5. Reflexión sobre los puntos fuertes y débiles de un debate.

5.5 Contextualización

Esta propuesta didáctica defiende el debate como una práctica oral imprescindible para trabajar en la ESO y el Bachillerato. La propuesta se aplicó en el centro IES Salvador Allende (Fuenlabrada) con los alumnos de 1º Formación Profesional Básica (FPB). La *Formación Profesional Básica* es una modalidad de estudio que, como sabemos, sustituye a los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). La superación de los cursos de FPB supone la obtención de un título del sistema educativo con validez académica y profesional. Este título permite a su vez la progresión en el Sistema Educativo, el desarrollo de una profesión y, además, tiene los mismos efectos laborales que el título de Graduado en ESO; además es de carácter gratuito y una duración de 2 años, lo que se traduce a 2000 horas de formación teórico-práctica, de las cuales 240 horas deberán desarrollarse en centros de trabajo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, LOMCE, 2017). Asimismo, esta modalidad de estudio está instaurada en el Sistema Educativo español, y representa un itinerario alternativo al de la ESO (Enseñanzas de Régimen Especial) que permite, por un lado, la posibilidad obtener el título de Graduado en ESO (previa superación de una evaluación o prueba final); por otro, posibilita la opción de poder ingresar en la Formación Profesional de Grado Medio (Comunidad de Madrid, Gobierno Regional, 2017).

Pese a tener la oportunidad de presenciar e impartir clases a cursos de diferentes ciclos de la ESO, la mayor parte de las prácticas las he realizado con los alumnos de Formación Profesional Básica. Son varias las razones que nos han llevado a la elección del curso de 1º FPB para realizar la secuencia didáctica: por un lado, el hecho de haber presenciado e impartido clases en este nivel educativo en el periodo de prácticas correspondiente al Máster en Formación de Profesorado en ESO y Bachillerato; por otro, la sintonía con los alumnos de este curso y su participación activa en las clases (que constaté en el primer periodo de prácticas). Estos dos fueron los factores determinantes para la decisión de desarrollar nuestra aplicación didáctica en este curso. Además, cabe reseñar que la ratio de alumnos de este curso (15 alumnos) era otro factor favorable para lograr que todos los estudiantes participaran y fueran evaluados en el

debate. En este sentido, la planificación de un sistema riguroso de evaluación para todos los estudiantes era una tarea ardua.

5.6 Secuenciación y temporalización

Nuestra propuesta didáctica se distribuyó en cinco sesiones (cuatro sesiones de una hora y una sesión de dos horas), repartidas a lo largo de un periodo correspondiente a un mes lectivo, concretamente, el mes de abril. Además, cabe mencionar que antes de comenzar con la propuesta didáctica se explicó a los alumnos la actividad que llevaríamos a cabo en el aula y su temporalización.

La primera sesión se dividió en dos partes. El objetivo principal de esta sesión inicial era la activación del conocimiento previo de los alumnos sobre la situación comunicativa propia del debate. En la primera parte de la clase se optó por preguntar a los alumnos qué sabían del *debate*, si habían visto un debate (por ejemplo, televisivo) y qué aspectos les habían llamado más la atención. En la segunda parte, los alumnos visionaron un debate de aula realizado por alumnos de secundaria alojado en el canal de YouTube¹³. En este caso, el objetivo que perseguíamos era que los alumnos vieran cómo se presenta el espacio y la posición de los participantes del debate y se fijasen en si se respetaban las normas habituales de un debate a partir de su conocimiento previo. En este sentido, es conveniente reseñar que esos conocimientos previos sobre el debate fueron matizados al inicio de la secuencia didáctica, dado que procedían de experiencias que distorsionaban las características de un debate formal. Con frecuencia, en algunos debates televisivos se manifiestan faltas de respeto a la hora de dirigirse al interlocutor, al tomar el turno de palabra, el uso de un vocabulario inadecuado, pérdida de coherencia discursiva, etc. Estos eran aspectos que no queríamos tener como referencia para preparar nuestro debate.

La segunda sesión se llevó a cabo en un aula de informática que esta disponía de conexión a internet, soporte informático adecuado, un proyector y un equipo de sonido más potente que el que había en otras aulas. Esta sesión se organizó en dos partes: en la primera, se estableció un espacio para el diálogo entre el profesor y los alumnos y se les preguntó a estos qué entendían por *debate*; una vez escuchadas sus respuestas, se aportó una definición de debate para completar y enriquecer las que los alumnos habían proporcionado. A continuación, se preguntó

¹³ *Debate del aborto*. Vídeo extraído de YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YtVIGmzM8Ho> (Garayoa, C. 10 de enero de 2012).

a los alumnos sobre los roles que se asumen en el debate partiendo de su conocimiento previo. No obstante, los roles que no se mencionaron fueron explicados por el profesor. Posteriormente, se procedió a la definición de las funciones de cada rol que los alumnos anotaban su cuaderno, puesto que cada uno desempeñaría un rol en el debate. En la segunda parte de esta segunda sesión se proyectaron tres fragmentos audiovisuales (cortometrajes) que fueron seleccionados previamente. Los cortometrajes elegidos, con una duración de entre tres y cinco minutos cada uno, fueron los siguientes: “*Pipas*”¹⁴, “*Idiots*”¹⁵ y “*Reflexión sobre las redes sociales*”¹⁶. Con ello se pretendía dedicar un tiempo breve para reflexionar sobre el tema que se abordaba en cada cortometraje. Los temas que se trataban en esos cortometrajes eran la importancia de la cultura y el estudio, el negocio de las empresas de telefonía con el lanzamiento de nuevos terminales, y la incidencia de las redes sociales en nuestras vidas. Así, tras consenso grupal y una votación, los alumnos eligieron el tema de debate: *La incidencia de las redes sociales en nuestras vidas*. Por otro lado, una vez elegido el tema, se procedió a la organización de los equipos de debate, que fue tramitada por los propios alumnos y, posteriormente, reflejada en una ficha donde aparecerían los nombres de los alumnos y los roles que cada uno de ellos desempeñaría en el debate (ver anexo 2: Equipos de debate y roles).

La tercera sesión tuvo lugar en el aula de informática y se dividió en dos partes. En la primera se pidió a los alumnos que explicaran las normas para desarrollar el debate. Posteriormente, el profesor aportó algunas de las normas más relevantes que rigen el debate y que deben ser respetadas por sus participantes. A continuación, se preguntó a los alumnos si conocían los conceptos de *refutación* y *objeción*, para después presentar una definición breve de estas nociones junto con un texto extraído de un artículo de periódico que ilustrase las definiciones (ver anexo 3: Ejemplos de refutación y objeción). Esto se hizo con el objetivo de que los alumnos comprendieran los conceptos y pudieran hacer uso de ellos en el debate.

En la segunda parte de esta tercera sesión, los estudiantes, con sus respectivos grupos de debate, comenzaron la búsqueda de información en la red teniendo en cuenta su postura (a favor o en contra) sobre el uso de las redes sociales. De esta manera, se solicitó a cada grupo que

¹⁴ *Pipas*. Cortometraje extraído de YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=H1v-bCyeIR4> (Jameson Notodofilmfest. 1 de julio de 2013).

¹⁵ *Idiots*. Cortometraje extraído de YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NCwBkNgPZFQ> (Guerrero, J.A. 25 de noviembre de 2013).

¹⁶ *Reflexión sobre las redes sociales*. Cortometraje extraído de YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=l80SCITTa6E> (Solis, B. 8 de mayo de 2014).

hallase cuatro argumentos a favor y cuatro en contra (entre ellos, al menos un *argumento de autoridad* que reforzase la tesis de cada equipo de debate) sobre el uso de las redes sociales, además de elaborar una conclusión pertinente para la defensa de su tesis. En esta búsqueda de información el profesor actuó como guía del ejercicio de documentación, realizando dos funciones principalmente: aconsejar sobre qué información debían seleccionar los alumnos y ayudar a la redacción de los argumentos de cada grupo.

La cuarta sesión se celebró también en el aula de informática y estuvo dedicada a la ordenación de los argumentos extraídos para la elaboración de la tesis de cada grupo. En esta sesión, los alumnos hicieron uso de las TIC a través de *Piktochart*, una aplicación informática que permite elaborar infografías a partir del uso de iconografía y texto. Antes de comenzar, el profesor explicó a cada grupo las funciones principales de esta aplicación y mostró un ejemplo práctico sobre su uso. Se pretendía que cada equipo de debate diseñase una infografía que incluyera los siguientes aspectos: por un lado, los argumentos seleccionados por cada equipo de manera sintética; por otro, la búsqueda y selección de un conjunto de imágenes que se correspondieran con los argumentos (ver anexo 4: Infografías de los argumentos en *Picktochart*). En este caso, pretendíamos que los alumnos aprendiesen a utilizar un recurso TIC con el fin de dotar de una mejor visibilidad sus argumentos. Antes de finalizar esta sesión, el profesor proporcionó a los alumnos las rúbricas que servirían para la evaluación del debate y explicó cómo tenían que utilizarse. En este sentido, es preciso señalar que el modelo de rúbricas se ajustaba a la variedad de roles de los participantes del debate.

La quinta y última sesión se dedicó a la realización del debate. Antes de comenzar, se prestó atención a la distribución del espacio en el aula donde se realizaría la actividad y se colocaron las mesas y las sillas donde los participantes del debate iban a actuar. Asimismo, nos cercioramos de que los alumnos tuvieran a mano las rúbricas de evaluación. En este sentido, la organización para evaluar la actividad fue la siguiente: los alumnos que integraban el público del debate disponían de dos rúbricas: una parte del público tenía una rúbrica para evaluar a los oradores de cada equipo de debate (ver anexo 5: Acta de debate. Rúbrica individual de los oradores), y la otra parte del público manejaba una rúbrica para evaluar las funciones realizadas por el moderador del debate (ver anexo 6: Rúbrica de evaluación del moderador del debate). Además, el público dispuso de otra rúbrica donde tendrían que autoevaluarse según su conocimiento sobre el tema, el respeto de las normas y su implicación en el debate (ver anexo 7: Rúbrica de autoevaluación del público del debate). Por otro lado, los oradores de cada grupo

emitieron una autoevaluaron después de su intervención en el debate a partir de una rúbrica que incluía parámetros sobre su actuación durante el proceso y la realización del debate (ver anexo 8: Rúbrica de autoevaluación de los oradores del debate). Por otra parte, el profesor disponía de dos rúbricas para evaluar el conocimiento y actuación del público y la de los equipos de debate: una de evaluación individual en el caso del público (ver anexo 9: Rúbrica para evaluar al público del debate) y otra de evaluación colectiva en el caso de los equipos de debate (ver anexo 10: Rúbrica de evaluación colectiva de los equipos de debate). Asimismo, hay que señalar el diseño de una plantilla que guía y sintetiza la actuación del moderador en el debate (ver anexo 11: Plantilla de actuación del moderador del debate). En el diseño de las rúbricas de evaluación para esta actividad, algunas de ellas han sido adaptadas¹⁷ y otras son de elaboración propia¹⁸.

Tras el debate, se procedió a la entrega de rúbricas por parte de los alumnos. A continuación, se estipuló un tiempo de diez minutos aproximadamente para la ronda de preguntas por parte del público a los oradores del debate. Con esta puesta en común pretendíamos dos objetivos: por un lado, ver el interés del público por el debate; por otro, comprobar si los oradores del debate eran capaces de responder a las objeciones interpuestas por el público. A continuación se procedió a exponer en el proyector de aula las infografías realizadas por cada grupo de debate en *Piktochart*. De este modo, tanto los alumnos como el profesor pudieron observar cómo los equipos de debate habían presentado de manera sintetizada los argumentos que sustentaban su tesis.

Para finalizar la actividad, se creó un espacio reflexivo para el diálogo entre los alumnos, donde se habló sobre dos aspectos principalmente: una valoración global sobre la actividad de debate que se había realizado (para indicar qué era lo más complicado, lo que más les había gustado, etc.); y una reflexión sobre la necesidad de implementar esta actividad oral en los cursos de la ESO y Bachillerato, haciendo hincapié en las ventajas de este tipo de actividades. Las conclusiones más relevantes obtenidas en este diálogo fueron recogidas por el profesor (ver anexo 12: Conclusiones de los alumnos sobre el debate).

¹⁷ *Acta del debate* (Sánchez Prieto, G. 2007, p.5). *Rúbrica de evaluación colectiva de los equipos de debate* (Rúbrica para evaluar un debate.pdf).

¹⁸ *Encuesta de valoración del debate como actividad de aula. Equipos del debate y roles. Rúbrica de evaluación del moderador del debate. Rúbrica de autoevaluación del público del debate. Rúbrica de autoevaluación de los oradores del debate. Rúbrica para evaluar al público del debate.*

Tras la finalización de la secuencia didáctica, es oportuno destacar los conocimientos que adquirieron los alumnos. En la primera sesión, (de activación a partir del conocimiento previo) los alumnos aprendieron a definir aproximadamente qué es un debate formal y observaron cómo era la disposición del espacio en un debate académico. En la segunda sesión, los alumnos identificaron los roles que intervienen en un debate y desarrollaron su capacidad crítica y reflexiva al dialogar sobre los cortometrajes vistos en clase. Los alumnos eligieron el tema de debate de manera consensuada. Además, pusieron en práctica la toma de decisiones para conformar los grupos de debate y distribuir los roles que cada uno asumiría. En la tercera sesión los alumnos aprendieron las normas propias del debate, así como el funcionamiento de dos aspectos fundamentales en esta práctica oral: las refutaciones y las objeciones. En este caso, no solo aprendieron su definición, sino también cuándo y cómo hay que llevar a cabo estos movimientos argumentativos en el debate. En la cuarta sesión, los estudiantes practicaron la búsqueda de información en red para elaborar sus argumentaciones y adecuarlas al debate. Para ello, los alumnos hicieron uso de las TIC, concretamente aprendieron a manejar una aplicación informática llamada *Piktochart*, que permite elaborar infografías. Por último, en la quinta sesión aprendieron a expresarse oralmente respetando las normas del debate y a evaluarse a sí mismos y a sus compañeros (autoevaluación y coevaluación). Este último aspecto no se practica habitualmente en clase, por lo que a ellos les resultó una experiencia nueva y motivadora.

5.7 Metodología. Recursos y materiales

La hipótesis inicial que sustenta nuestro trabajo reside en la idea de que el debate es una actividad integrada entre las actividades orientadas al desarrollo de la oralidad y, como tal, se recoge en el currículo¹⁹ de secundaria. Sin embargo, apenas se practica en las aulas. Sabemos que los alumnos de secundaria han practicado alguna vez debates en el aula, pero el espacio que se le ha dedicado a esta práctica oral no es suficiente. El conocimiento que los alumnos tienen sobre el desarrollo de un debate se basa en los debates que han podido ver en la televisión, que con frecuencia transgreden las normas propias que del debate académico o formal: no se presta al planteamiento, no se muestra respeto a los interlocutores que participan en esta táctica oral...

¹⁹ El estudio del debate como práctica discursiva aparece reflejado en el segundo ciclo de la ESO (Bloque 1. Comunicación oral: *escuchar y hablar*. Hablar. 2. Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales).

Para comprobar si nuestra hipótesis era cierta, desarrollamos una secuencia didáctica relacionada con la planificación y realización de debates como actividad didáctica (en un aula en concreto). Para ello, planteamos una encuesta de aula cuyo objetivo principal era hacernos una idea aproximada de lo que sabían los estudiantes sobre el debate en el aula. Para responder a estas preguntas integradas en la encuesta, los alumnos partieron de su conocimiento previo y de su propia experiencia en el aula. La encuesta fue realizada por 45 estudiantes matriculados en FPB, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años. Esta edad se corresponde con la que tienen los estudiantes de segundo ciclo de la ESO y Bachillerato, lo que significa que su capacidad de reflexión crítica es mayor que la de los alumnos del primer ciclo de la ESO, debido, entre otros aspectos, a un desarrollo considerable de su pensamiento abstracto.

Como ya citamos con anterioridad, la secuencia didáctica para la realización de un debate en el aula se diseñó para el curso de 1º FPB (módulo de electricidad) por dos razones: la buena disposición de los estudiantes a lo largo del periodo de prácticas y la ratio de este curso (15 alumnos). Tomando como punto de partida el resultado arrojado por las encuestas, la interpretación de los datos y la observación de las características de cada alumno decidimos intervenir con un plan de *investigación-acción*²⁰ a partir de la elaboración de una secuencia didáctica para trabajar el debate en el aula. En ese plan, nos ceñimos a la observación, mientras los alumnos ocuparon el papel protagonista, puesto que ellos representaban el sujeto de estudio de nuestra investigación. Explicamos a los alumnos la secuencia didáctica que íbamos a aplicar detallando las actividades que se realizarían en cada una de las cinco sesiones que integraban la secuencia. Gracias a esta comunicación directa con los estudiantes, mantuvimos un diálogo abierto y constante con los alumnos, fomentando a su vez un aprendizaje y promoviendo el trabajo cooperativo a partir del trabajo en grupos.

Una vez explicada la aplicación didáctica, decidimos elegir un método experimental basado en la investigación del trabajo en el aula a partir de la *observación*²¹, que básicamente consistió en comprobar cómo funcionaba la interacción entre los alumnos. En las sesiones previas, los

²⁰ Forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado y/o alumnado, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad de sus propias prácticas sociales o educativas; su comprensión sobre los mismos; y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas, escuelas). (Kemmis, S y Carr, W. 1988).

²¹ Proceso intencional que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo. Se trata de una relación en la que se relacionan los hechos que se observan, con las posibles teorías que los aplican (Coll y Onrubia, 1999). Citado por Fuertes Camacho, Mª T. (2011, p. 238).

alumnos tenían que interaccionar para seleccionar el tema de debate, decidir sobre la postura (a favor o en contra) que adoptarían, seleccionar argumentos que sustentasen la tesis, resumir las conclusiones de las posturas defendidas, etc. En las sesiones preparatorias al debate, pudimos reconocer la diversidad de los estudiantes: algunos eran más extrovertidos y con una mayor facilidad para expresarse oralmente, otros eran más introvertidos y presentaban más dificultad para expresarse. Nuestra investigación ha sido concreta y práctica, centrada en ver qué ocurre en el aula y en desarrollar las interacciones entre los alumnos y el profesor. Algunas notas recogidas a partir de las observaciones realizadas en el aula permiten extraer conclusiones y sugerir propuestas de mejora.

En cuanto a los materiales y recursos utilizados para la aplicación de esta secuencia didáctica, predominaron los recursos audiovisuales como forma de transmisión de contenidos (explicar a los alumnos las características del debate), medio para fomentar el análisis crítico y la puesta en común (visionado de cortometrajes) y recursos didácticos (elaboración de argumentos para la defensa de la tesis de cada equipo). Los materiales utilizados para llevar a cabo esta actividad fueron los siguientes:

un *proyector de aula* (para exponer la información recabada sobre el debate, proyectar los cortometrajes y presentar las infografías)

equipos informáticos (para buscar de información en la red y realizar infografías donde los alumnos sintetizaron sus argumentos acompañados de imágenes)

fotocopias (material que recogía información e instrumentos de evaluación como las normas del debate, la actuación del moderador, distribución y organización de roles, organización de los argumentos, encuestas y rúbricas de evaluación).

5.8 Evaluación

La evaluación en lengua debe atender a todos los componentes del aprendizaje lingüístico que tengan como objetivo el desarrollo de la lengua. Asimismo, la evaluación es un conjunto de toma de decisiones que afecta al rendimiento del alumnado y a la mejora de la acción enseñanza-aprendizaje (Catalá González, 2013, p. 71). Es importante, por tanto, explicar a los alumnos qué se pretende conseguir con la secuencia didáctica que se lleve a cabo (la realización

del debate en el aula). En esta línea, “la evaluación debe fundamentarse en criterios y descriptores, en el uso de instrumentos que estén al servicio de una evaluación formativa, que den información al profesor y que ayuden al alumno a aprender a autoevaluarse” (Catalá González, 2013, p. 64). En el caso del debate, estamos ante una actividad que entraña cierta dificultad en su evaluación, ya que se presta a la subjetividad y a la apreciación personal. Por otro lado, la elaboración de un debate en el aula precisa de la utilización de varios tipos de evaluación para obtener una evaluación justa y eficiente. Por esta razón, hemos aplicado varios sistemas de evaluación en nuestra propuesta didáctica:

En primer lugar, la *evaluación inicial* (o diagnóstica) se realiza al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, el propósito de los docentes es establecer el nivel de preparación, intereses y expectativas de los alumnos al comienzo de una actividad (Yela Bocaletti, 2011, p. 13). En otras palabras, el objetivo que nos planteamos fue saber el conocimiento previo de los alumnos, así como su motivación ante la realización de esa actividad. En nuestro caso, para la evaluación inicial optamos por establecer un diálogo abierto con los alumnos, en el que se formularon preguntas relacionadas las particularidades del debate (participantes, normas, turnos de palabra, etc.). Esta evaluación la realizamos en la primera sesión de nuestra aplicación didáctica.

En segundo lugar, hicimos uso de la *evaluación formativa*, que valora el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación formativa determina el progreso de los estudiantes en el transcurso de la actividad planteada (Yela Bocaletti, 2011, p. 13). En este caso, realizamos un seguimiento del trabajo tanto individual como colectivo de los alumnos. Nos centramos en tres variables para observar el progreso de los estudiantes. La primera variable consistía en valorar la participación activa en clase, dado que todas las sesiones de nuestra aplicación didáctica estaban enfocadas a la interacción continua entre el profesor y los alumnos. La segunda variable respondía al trabajo cooperativo, esencial para los alumnos, puesto que requiere dialogar y tomar decisiones. Este trabajo ha de llevarse en un clima de respeto entre los alumnos, factor clave para que la actividad se desarrolle satisfactoriamente. La tercera y última variable se centraba en valorar la motivación y curiosidad de los alumnos: tuvimos en cuenta sus preguntas y sus propuestas a lo largo de la secuencia didáctica.

Nos servimos, además, de la *evaluación sumativa* para evaluar numéricamente los logros conseguidos a partir de la aplicación didáctica trabajada (Yela Bocaletti, 2011, p. 13). En este

sentido, hemos sido conscientes de las dificultades de evaluación que presenta una actividad de este tipo, ya que la evaluación ha de ser individual, grupal y de ambos tipos. En este caso, optamos por un sistema de evaluación mediante *rúbricas*: “instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios por niveles mediante escalas que permiten determinar la calidad de ejecución de los estudiantes sobre las tareas específicas que les son encomendadas (García Irlles, 2016, p. 2)”. A pesar de la complejidad que implica evaluar este tipo de actividades, la ventaja de esta evaluación consiste en que las diferentes perspectivas de evaluación (individual y colectiva) quizá permitan evaluar de una manera más justa a los alumnos. Para evaluar de un modo objetivo, procedimos a elaborar un conjunto de rúbricas que nos permitiesen evaluar de una manera integradora. Este sistema de evaluación requería que todos los integrantes del aula fueran evaluadores, puesto que el profesor no podía ser la única persona que evaluase a los alumnos, sino que estos deberían evaluarse ellos mismos y a sus compañeros. Así, decidimos que los estudiantes participaran en el proceso de evaluación junto con el profesor, esto es, hicimos uso de la *evaluación participativa*²². Hacer uso de la evaluación participativa implica que los alumnos tienen que evaluar su trabajo (al igual que el profesor). Así, es oportuno señalar que para evaluar nuestra propuesta didáctica nos apoyamos en tres criterios de evaluación: *autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*.

La *autoevaluación* consiste en la participación de los alumnos en su propio proceso de evaluación: se evalúan así mismos a partir de sus actos (Yela Bocaletti, 2011, p. 14). En nuestra propuesta didáctica, la autoevaluación la realizaron los oradores que integraban cada equipo de debate. Así, los alumnos se autoevaluaron a través de una rúbrica que prestaba atención a parámetros que principalmente sirven para evaluar la participación en un debate (dominio del espacio, argumentación eficaz, lenguaje apropiado, respeto a los compañeros y normas del debate, etc.), aunque también recoge un parámetro donde se evalúa el trabajo en equipo en la elaboración de la argumentación.

La *coevaluación* es un sistema de evaluación donde los alumnos que participan en el proceso de aprendizaje evalúan el desempeño de otros, además de poder aportar retroalimentación a los alumnos que son evaluados (Yela Bocaletti, 2011, p. 14). En nuestra propuesta, la coevaluación la realizaron los miembros del público. En este caso, fueron cuatro

²² Proceso de evaluación continuo de una actividad que se considera como parte del aprendizaje de los alumnos participando en la evaluación de su propio aprendizaje (Pérez, 2009, p. 3).

los alumnos que formaban parte del público: dos de ellos evaluaron el cumplimiento de las funciones del moderador durante el debate, mientras que los otros dos se encargaron de evaluar los parámetros relacionados con la actuación de los oradores del debate. Para conseguir mayor concreción, uno de ellos evaluó a los participantes del grupo a favor del tema planteado, mientras que el otro evaluó a los integrantes del grupo que defendía una posición en contra del tema.

Por otro lado, la *heteroevaluación* es la evaluación realizada por los docentes (Yela Bocaletti, 2011, p. 15). En nuestra actividad, el docente realizaba dos evaluaciones. Por un lado, la evaluación sobre los miembros del público; en este caso, se utilizó una rúbrica que hacía hincapié en dos factores: el comportamiento del público en el debate y la atención y conocimientos adquiridos durante la actividad. Además, el docente también se encargó de evaluar la actuación grupal de los equipos de debate a partir de unos parámetros previamente seleccionados.

Un último aspecto que conviene destacar en la evaluación de nuestra propuesta didáctica es que las rúbricas siguieron un baremo de puntuación por cada parámetro que iba del 1 al 5 (1 mal; 2 regular; 3 bien; 4 muy bien; 5 excelente). Por otro lado, a la hora de evaluar en conjunto nuestra aplicación didáctica, se decidió respetar las valoraciones realizadas por los alumnos tanto en la autoevaluación como en la coevaluación. Esto último fue posible porque pudimos comprobar como los alumnos fueron coherentes y críticos a la hora de evaluar. Por otra parte, una vez valorada la actividad a través de la sumatoria de puntos logrados por el cumplimiento de los parámetros de cada rúbrica, se asignó una puntuación numérica a cada alumno. Por último, dado el éxito que tuvo el debate de aula, el docente decidió sumar un punto extra a la nota final de la evaluación de su asignatura.

5.9 Valoración de la actividad

Una vez analizados los datos de la encuesta y extraídas las conclusiones, nos centraremos en este apartado en lo que ha supuesto la planificación y el desarrollo de esta secuencia didáctica dirigida a promover el debate como actividad de aula. Tras el proceso de observación-acción llevado a cabo para la realización de esta actividad, estamos en condiciones de afirmar que el debate en el aula puede convertirse en una buena práctica para perfeccionar la expresión oral de los alumnos. Esta conclusión se sustenta en el proceso de aprendizaje que los alumnos han

llevado a cabo durante el tiempo que ha durado esta aplicación didáctica. En este sentido, podemos afirmar también que esta secuencia didáctica ha sido satisfactoria en varios aspectos:

En primer lugar, los alumnos mostraron interés desde el momento en que se les dijo que íbamos a realizar un debate en el aula. Como bien sabemos, los adolescentes que conforman las clases de secundaria necesitan estímulos para seguir progresando en su aprendizaje. El debate es una práctica oral que reúne los ingredientes necesarios para asegurarse el interés y motivación de los alumnos. Así, los alumnos son conscientes de que tendrán que debatir frente a sus compañeros de clase, lo que supone un plus de motivación dado el nivel de competencia que muestran los alumnos de estas edades.

En segundo lugar, otro factor que facilitó el desarrollo de esta actividad fue el buen clima de clase. Este buen clima es un síntoma de cohesión de todos los alumnos y, sin duda, ayuda a plantear una práctica como el debate, donde el respeto de las normas que la rigen es esencial para su éxito. De esta manera, se les presentaba a los alumnos otro reto: cumplir las normas del debate, ya que en caso contrario, el equipo sería penalizado, y esto jugaría en su contra para ganar el debate.

En tercer y último lugar, la tarea fundamental del docente consiste en atraer la atención y aumentar el grado de implicación y motivación de los alumnos en las actividades de aula. Para conseguirlo, esta actividad debería tener un peso considerable en la evaluación (similar al de una prueba escrita o examen). En este caso, se planteó a los alumnos qué valor tendría que tener el debate. Así, tras una puesta en común con ellos, se acordó que el debate supusiera un 30% de la nota final del tercer trimestre de la asignatura de Lengua y Literatura. Éramos conscientes (su profesora y yo) que un plus en la nota podría acrecentar aún más su interés en la actividad, así que optamos por sumar un punto extra a la nota final de la evaluación si el debate se desarrollaba de forma correcta. Por tanto, una vez que habíamos logrado atraer su interés y motivación por la actividad, contando con el buen clima que se respiraba en el aula, confiábamos en que la actividad fuera satisfactoria, y así fue.

El objetivo de esta secuencia didáctica no solo era que los alumnos debatieran de forma correcta el día del debate, sino que se esforzaran durante todo el proceso de planificación del mismo. Para ello, tuvimos que planificar de forma minuciosa cada una de las cinco sesiones de la secuencia didáctica, aportando elementos que captasen la atención de los alumnos (vídeos,

cortometrajes, aplicaciones informáticas, etc.). Por tanto, además de debatir de forma correcta y respetuosa, los alumnos desarrollaron otras destrezas (organización de los turnos de palabra, argumentar y contraargumentar, respetar las normas del debate, etc.).

5.10 Conclusiones

El tratamiento de la expresión oral siempre ha sido una debilidad en nuestro sistema educativo, que sigue apostando por una educación de carácter tradicional: siguen imperando las clases magistrales por parte de los profesores y la actitud pasiva de los alumnos y se le concede importancia solo a la expresión escrita. Por este motivo, pensamos que es crucial reforzar el empleo del diálogo como método de enseñanza y aprendizaje, dado que es una de las vías que fomenta la participación de los alumnos en el aula, imprescindible cuando se pretende conseguir un aprendizaje significativo y de calidad. Este diálogo se tiene que caracterizar por ser reflexivo, crítico y creativo, así como estar sustentado en la argumentación y la reflexión. Asimismo, el diálogo crítico y reflexivo amplía las posibilidades de interacción oral entre los alumnos, enriqueciendo su aprendizaje.

A través del debate en el aula, se pretende que los alumnos sean capaces de expresar sus opiniones y respetar las de los demás. El debate exige un trabajo cooperativo: los estudiantes tienen que hacer uso del diálogo para construir sus argumentaciones, distribuir los roles de los participantes del debate o elaborar la conclusión que refuerce sus tesis, entre otros aspectos. Se pretende, por tanto, que los alumnos reflexionen profundamente para conseguir un diálogo constructivo en el que puedan establecerse relaciones interpersonales a partir del asunto abordado. El objetivo de este diálogo es lograr que los alumnos adquieran un método eficaz de razonar ante los problemas que se le planteen.

De esta forma, nuestros esfuerzos como docentes no deben centrarse en potenciar solo una manera informal de conversar. En este caso, se trata una interacción dirigida y planificada que posibilite a los alumnos profundizar sobre temas diversos. En cuanto a la elección del tema para dialogar y debatir, es aconsejable que los temas que no sean banales ni se centren solo en contenidos de las materias que los alumnos cursan. Es conveniente, por tanto, generar debates sobre temas que estén vinculados con la adquisición de valores, experiencias individuales, etc. No obstante, esta diversidad de temas para el diálogo estará siempre sustentada por las opiniones elaboradas a partir de argumentos y la reflexión. En este tipo de discusiones

dialogadas como las que se generan a partir de prácticas orales como el debate, el profesor tendrá la función de guiar, facilitar y controlar que las fases planificadas sean cumplidas. No obstante, hay que tener en cuenta que el profesor es un modelo para los alumnos, por consiguiente, también ha de asumir una función, haciendo buenas preguntas o razonando junto con los alumnos.

Por otra parte, es preciso señalar que, al generar un diálogo de carácter crítico y reflexivo, los alumnos serán capaces de poner en práctica algunas habilidades como investigar y cuestionarse los asuntos que se discuten, dialogar, escuchar y respetar otras opiniones, enriquecerse de otros puntos de vista que puedan modificar una opinión previa, siempre que sea oportuno, etc. No obstante, el debate a partir de su diálogo reflexivo proporciona otras muchas ventajas. Los estudiantes aprenden a clarificar definiciones y conceptos, van citando ejemplos cada vez más pertinentes y elaboran sus propios esquemas conceptuales relacionando y compartiendo sus conocimientos. El debate genera habilidades que no son únicamente académicas: mejora las relaciones sociales y nexos afectivos entre los alumnos, puesto que compartir sus impresiones y adoptar distintos puntos de vistas genera un clima de confianza. El diálogo crítico y reflexivo que aparece en actividades orales como el debate se convierte en un método eficaz para reforzar y mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos. El debate es un medio propicio para el intercambio de ideas, para reflexionar tanto a nivel individual como colectivo o para enfrentar el miedo a hablar en público. El debate desarrolla cualitativamente el razonamiento de nuestros alumnos y permite lograr un diálogo inclusivo donde todos los alumnos participan independientemente de los roles que desempeñen.

A pesar de las ventajas que conlleva el aprendizaje a través del debate y a pesar de que el debate es una actividad que tiene su espacio en el currículo de secundaria, parece que esta práctica discursiva no tiene la relevancia que merece. Al ser una actividad de apreciación un tanto personal (al contrario de lo que sucede en las pruebas escritas), implica una minuciosa planificación y organización para asegurarse de una correcta ejecución y una justa valoración. Por este motivo, la actividad de debate en el aula necesita ser enfocada desde otra perspectiva, es decir, necesita ser apreciada por los beneficios académicos y personales que aporta a nuestros alumnos.

Es necesario tomarse en serio y promover el debate como práctica habitual en las aulas. Para llevar a cabo una experiencia didáctica basada en el debate en el aula es imprescindible

que los estudiantes asimilen los contenidos fundamentales y desarrollen las destrezas discursivas necesarias. Los profesores, por su parte, han de realizar una planificación exhaustiva de la actividad. Una propuesta para mejorar la realización de debates en el aula sería la grabación de la actividad con el objetivo de que los alumnos puedan examinar los errores y reconocer los aciertos en su participación en los debates. Asimismo, creemos que es recomendable que los alumnos adopten los diferentes roles que se integran en el debate, dado que esto enriquecería su competencia oral y reforzaría las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

Por otro lado, los alumnos muestran gran interés ante la idea de desarrollar debates en clase y aportar su opinión sobre esta actividad. Los estudiantes han aportado algunas claves para que esta práctica sea satisfactoria. Una de ellas es que la elección del tema de debate responda a sus propios intereses. Si los alumnos no se sienten atraídos por la temática del debate, su motivación e implicación se verán seriamente reducidas; si los docentes somos flexibles y aceptamos sus propuestas temáticas, conseguiremos que ellos se involucren en una actividad útil para mejorar su competencia lingüística, su capacidad de razonamiento crítico y desarrollar sus habilidades de comunicación interpersonal.

La práctica y el desarrollo de la destreza oral merecen una mayor atención por parte de los docentes en el aula. Actividades interactivas como el debate suponen una mejora cualitativa en el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos, que se refleja no solo en el ámbito académico, sino también en la vida cotidiana, puesto que el debate está presente en conversaciones (formales e informales) que se producen en nuestro día a día. Por tanto, es necesario que el profesorado muestre interés y promueva la actividad del debate en el aula, teniendo en cuenta que la elaboración y secuenciación del debate ha de integrar actividades creativas que motiven a nuestros alumnos y les permita disfrutar de una actividad útil para la vida.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. (2008). La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la Carrera de Abogacía. *Academia* (11). Revista sobre enseñanza del derecho. Versión online ISSN 1667-4154. pp. 137-148. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/11/la-ensenanza-del-discurso-juridico-oral-y-escrito-en-la-carrera-de-abogacia.pdf
- Álvarez, C. (2009). *El diálogo en el aula para la educación de la ciudadanía*. Investigación en la Escuela 2010. Universidad de Oviedo. pp. 51-62. Recuperado de http://investigacionenlaescuela.es/articulos/71/R71_5.pdf
- Arroqui, E.G. (2014). *El debate informal en el aula* (trabajo fin de máster). Recuperado de <http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/11352/TFM%20EIDER%20G%20C3%93MEZ.pdf?sequence=1>
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona. Paidós. 1982 (ed).
- Batjín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. El problema de los géneros discursivos. México, DF: Siglo XXI. ISBN 968-23-1111-X pp. 248-293. Recuperado de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>
- Bereiter, C & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hill-Sdale, N.J Erlbaum.
- Blog Escolares. Net. (15 de diciembre de 2014). Recursos verbales y no verbales en la argumentación. Recuperado de http://www.escolares.net/lenguaje-y-comunicacion/recursos-verbales-y-no-verbales-en-la-argumentacion/#recursos_verbales_asociados_al_raciocinio
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Universidad Autónoma de Barcelona. Versión online ISSN 0210-3702. *Infancia y aprendizaje* (49), pp. 3-19. Recuperado de <file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet-ModelosDelProcesoDeRedaccion-48341.pdf>

El debate como actividad de aula
David Laso Martín
MESOB. Universidad Autónoma de Madrid

Casalmiglia, B. y Tusón, A. (1995). *El análisis de la conversación*. Madrid. Grao.

Casalmiglia, B. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir*. Madrid. Ariel.

Catalá, González, A.V. (2013). *Evaluar en la clase de Lengua*. Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura. ISSN: 2014-4776. Grao. pp. 61-72. Recuperado de https://issuu.com/editorialgrao/docs/tx063_z

Cattani, A. (2003). *Los usos de la retórica*. Madrid. Alianza Ensayo.

Centro Virtual Cervantes (2017). La modalización. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/modalizacion.htm

Coll, C. y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques en educació escolar*. Barcelona. UOC.

Comunidad de Madrid. Gobierno Regional. (2017). D.G de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial (Formación Profesional Básica). Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142415855236&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359974973&language=es&pagename=ComunidadMadrid/Estructura&pv=1354350593593

Cortés, L (1991). Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado. *Cuadernos de lingüística* 10. Málaga. Librería Ágora (ed).

Dimitrinka, N. (2011). Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L1. Universidad de Granada. *Tejuelo* (11). ISSN 1988-8430. pp. 64-84. Recuperado de [file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet-ConsideracionesPragmaticasSobreLaCortesiaYSuTratam-3719577%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet-ConsideracionesPragmaticasSobreLaCortesiaYSuTratam-3719577%20(1).pdf)

Ducrot, O. (1972). *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona. Anagrama. 1982 (ed).

Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. París. Minuit.

Eggins, S. y Martin, J. (2000). Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria. El discurso como estructura y proceso. En T. Van Dijk (Comp.). *Géneros y registros del discurso* (pp. 335-371). Barcelona. Gedisa.

Escolares. Net (2014). *Recursos verbales y no verbales en la argumentación*. Recuperado de <http://www.escolares.net/lenguaje-y-comunicacion/recursos-verbales-y-no-verbales-en-la-argumentacion/>

Firth, J (1935). *The technique of semantics. Papers in linguistics*. Oxford University Press. Oxford. 1957.

Freele, A. J. y Steinberg, D. L. (2009). Argumentation and debate. Critical thinking for reasoned decisión making. Twelve edition. Recuperado de https://books.google.es/books?id=ZR6RxPGlOgQC&pg=PA24&lpg=PA24&dq=history+of+academic+debate&source=bl&ots=v_cPMQ1wLG&sig=ZSPQX9J9LycjeEJSJ5jj_GFXbDM&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjV--P-0I3UAhXHwxQKHxiqAg0Q6AEIPTAB#v=onepage&q=history%20of%20academic%20debate&f=false

Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. (2007). Cap 4. Mecanismos argumentativos. *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. pp. 61-66. Madrid. Arco Libros S.L.

Fuentes, C. (2011). Fundamentos del debate como dispositivo de construcción de conocimiento. Recuperado de <http://www.metro.inter.edu/debate/articulos/FUNDAMENTOS%20DEL%20DEBATE.pdf>

Fundación Educativa Activa - T. (2015). Técnicas de refutación. Debate escolar. pp. 2-3. Recuperado de <https://educartesite.files.wordpress.com/2016/04/tecnicas-de-refutacion.pdf>

Fuertes Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad de la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*. 9 (3). pp. 237-258. ISSN: 1887-4592. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>

Fuentes Rodríguez, C y Alcaide Lara, E. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Cuadernos de lengua española 95. pp. 61-66. Madrid. Arco Libros.

Garayoa, C. (10 de enero de 2010). Debate del aborto. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YtVIGmzM8Ho>

García, Irlés, M. (2016). La rúbrica de evaluación como herramienta de evaluación formativa y sumativa. Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/184446.pdf>

Gil, J. M^a. (2006). Amenaza e invasión de la imagen. Un estudio sobre la naturaleza de la cortesía verbal. *Pragmalingüística* (14). pp. 75-86. Recuperado de [file:///C:/Users/David/Downloads/105-419-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/David/Downloads/105-419-1-PB%20(2).pdf)

Goffman, E (1967). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires. Tiempo Contemporáneo. 1970.

Grice, H.P. (1975). La búsqueda del significado. Valdés Villanueva, L., *Lógica y conversación*. 1991. pp. 511-530. Madrid. TECNOS S.A. Recuperado de <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Grice%20-%20Logica%20y%20conversacion.pdf>

Guerrero, J.A. (25 de noviembre de 2013). Idiots. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5Dn6g5ouQFE>

Gumperz, J. (1992). Contextualization and Understanding. *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. A. Duranti y C. Goodwin (eds). pp. 229-252 Cambridge. Cambridge University Press.

El debate como actividad de aula
David Laso Martín
MESOB. Universidad Autónoma de Madrid

Halliday, M. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic*. Oxford. England: Oxford University Press (2ª reimpresión 1990).

Irigoyen, J.I. (2016). Messi, condenado a 21 meses de cárcel por fraude fiscal. *El País*. Recuperado de http://deportes.elpais.com/deportes/2016/07/06/actualidad/1467801565_113121.html

Jakobson, R. (1960). Lingüística y poética. *Ensayos de lingüística general*. pp. 13-33. Barcelona. Ariel. 1984.

Kemmis, S. y Carr, W (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Investigación-acción en la formación del profesorado. Ed. Martínez Roca.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. I. París. Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. París. Seuil.

Knapp, L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona. Paidós. 1992.

Llacuna, Morera, J. y Pujol, Franco, L. (2004). La conducta asertiva como habilidad social. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales España. NTP 667. Recuperado de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_667.pdf

Ley orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la ley educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). Formación Profesional Básica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/fp/fp-basica.html>

López Alonso, C. (2014). *Análisis del Discurso*. Madrid. Síntesis.

Marimón-Llorca, C. (2008). La teoría del registro y el análisis de textos: Las variables campo, modo y tenor. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4023/8/TEMA%202.%20LA%20ADECUACION.pdf>

Marín, A. (2013). Debate. pp. 1-4. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxiaW9sb2dpYXBzaXxneDozZmNjZmU5ZjUyNTdiMzg2>

Mejía, J. (2016). ¿Quiénes participan en un debate? Recuperado de <https://www.lifeder.com/quienes-participan-debate/>

Mercola. Tome control de su salud (2014). *Nueve beneficios para la salud de los pepinos*. Recuperado de http://articulos.mercola.com/sitios/articulos/archivo/2014/10/12/beneficios-del-pepino.aspx#_edn2

Miguel, L. (22 de noviembre de 2014). Lengua oral espontánea y lengua oral planificada. Blog *Littera*. Recuperado de <http://litteraetra.blogspot.com.es/2014/11/lengua-oral-espontanea-y-lengua-oral.html>

Moreno, M. (1 de julio de 2013). Pipas. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=H1v-bCyeIR4>

Padilla Longoria, M.T. (2007). Zenón de Elea y compañía. Platón y Aristóteles frente a la erística y la sofística. *Tópicos* (33). pp. 119-140. Recuperado de [file:///C:/Users/David/Downloads/162-216-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/David/Downloads/162-216-1-PB%20(3).pdf)

Pano, A. (2005). Pragmáticas y gramáticas en Italia y en España. Enfoques diversos sobre los actos del habla. *AISPI. Actas XXIII*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_28.pdf

Pascual, J.A, Alcalde, C. y Castro, L. (2009). *Lengua y Literatura. 2º Bachillerato* (pp. 33-34). Madrid. Santillana.

Perelman, CH. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Traducción española de J. Sevilla Muñoz. Biblioteca Románica Hispánica. *III Manuales* (69). Madrid. Gredos.

Pérez, Sedeño, M. (2001). Subjetividad y modalidad lingüística. I.E.S Fuerte de Cortadura (Cádiz). *EPOS*, VII, pp. 57-70. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-AE435A0F-5F4F-938A-6F29-05E57D0AEB99&dsID=Documento.pdf>

Pérez, Y. (2009). Estrategias de evaluación participativa. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. México. Recuperado de http://www.encuentro-practico.com/pdf05/perez_y.pdf

Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona. Ariel.

Pons, S. (2004). Cap 2. Un nuevo modelo de la comunicación humana. *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Arco Libros, S.L. Versión On-line ISBN 84-7635-566-1. Madrid. Recuperado de <file:///C:/Users/David/Downloads/Relevancia.pdf>

Portolés, J. (2004). Cap 9. Los actos ilocutivos. *Pragmática para hispanistas*. pp. 169-173. Madrid. Síntesis.

Poyatos, F (1994): Cap 1. Cultura, lenguaje y conversación. *La comunicación no verbal*. Madrid. Istmo.

Prieto Sánchez, G. (2007). El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa. *ICADE*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3294/S%C3%A1nchez%20Prieto,%20Guillermo.pdf?sequence=1>

Rabossi, E. (2002). Diálogo, falacias y retórica. El caso de la falacia naturalista. Sociedad de Análisis Filosófico. *SADAF. Bulnes* (642). Michael B. Wrigley (ed). Buenos Aires. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/manuscrito/article/view/8644561/1194>
4

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid. Espasa. Versión electrónica. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Btnc95B>

Real Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (2015). *BOCM*. Núm. 118. pp. 64-86. Recuperado de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF

Reyes, G (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid. Arco Libros

Rodríguez, García, A. (2015). *El debate en la educación ciudadana sobre temas de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente en la Educación Secundaria y Bachiller* (Trabajo fin de máster). Recuperado de http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/1809/MFPR_RodriguezGarciaAnaristina.pdf?sequence=1

Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I. y Bernal, S. (2011). Métodos de investigación en Educación Especial. *Investigación acción*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

Roulet, E. (1989). *Modèles du discours*. Berna. Peter Lang

Sacks, H & Schegloff, A (1973). Opening up closings. Vol. 7. *Semiótica*. pp. 289-327.

Salinas, J. H & Rodríguez, C. (2007). Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación. *Onomazéin* (17). pp. 113-134. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Recuperado de http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/17/4_Herrera.pdf

Sánchez Jiménez, S. U. y Sánchez Salas, F. (2007). Estrategias de comunicación teatral en la obra de José Sanchis Sinisterra. *Pandora: Revue d'etudes hispaniques*, ISSN 1632-0514, Nº. 7. pp. 49-64. Recuperado de <file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeComunicacionTeatralEnLaObraDeJoseSanc-2925712.pdf>

Schneuwly, B. et al. (1997). L'Oral s'ensensya!. Prolegómens per a una didáctica de la producción oral. *Articles*. pp. 9-18.

Schopenhauer, A. (2010). *Dialéctica erística o el arte de tener razón*. Recuperado de <http://juango.es/files/arterazon.pdf>

Solis, B. (8 de mayo de 2014). Reflexión sobre las redes sociales. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=l80SCITTa6E>

Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *La teoría de la relevancia*. Madrid. España: Alianza editorial. 1987.

Torneo Escolar de Debate. (2010). ¿Qué es un Torneo Escolar de Debate (TED)? Recuperado de <http://torneoescolardebate.com/que-es/>

Universidad Carlos III de Madrid. (2016). La UC3M impulsa el debate entre los estudiantes de secundaria. Recuperado de [http://www.uc3m.es/ss/Satellite/UC3MInstitucional/es/TextoMixta/1371208120051/La UC3M impulsa el debate entre los estudiantes de secundaria](http://www.uc3m.es/ss/Satellite/UC3MInstitucional/es/TextoMixta/1371208120051/La_UC3M_impulsa_el_debate_entre_los_estudiantes_de_secundaria)

Unzué, A. (2012). *Argumentar para debatir*. Una propuesta para todas las áreas de secundaria. Blitz. Serie naranja. ISBN 978-84-235-3143-1. Gobierno de Navarra. Versión on-line. Recuperado de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/argumentar.pdf>

Weston, A (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona. Ariel.

Yanira, B. Paz. (2001). Deixis personal, social y discursiva en narrativas orales de El empedrao. Versión On-line ISSN 0718-0934. *Signos* 34 (49-50). pp. 89-97. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900006

Yela, Bocaletti, S.J. (2011). Herramientas de evaluación en el aula. Capítulo I: Enfoque de la evaluación en un currículo organizado por competencias. Tercera edición, *MINEDUC*. Guatemala. ISBN: 978-9929-596-00-9. pp. 12-14. Recuperado de http://www.usaidlea.org/images/Herramientas_de_Evaluacion_2011.pdf

7. Anexos

Anexo 1: Encuesta previa sobre el debate como actividad de aula

ENCUESTA DE VALORACIÓN DEL DEBATE COMO ACTIVIDAD DE AULA

Preguntas	1ºCurso FPB Informática (18 alumnos)			2º Curso FPB Informática (15 alumnos)			2ºCurso FPB Electricidad (12 alumnos)		
	Sí, en la televisión	Sí, en la televisión y en otros lugares	No	Sí, en la televisión	Sí, en la televisión y otros lugares	No	Sí, en la televisión	Sí, en la televisión y en otros lugares	No
¿Has visto algún debate alguna vez?	6	12	0	3	9	3	4	8	0
¿Qué participantes intervienen en un debate?	No lo recuerdo	Personajes políticos y mediáticos	Oradores y moderador	No lo recuerdo	Personajes políticos y mediáticos	Oradores y moderador	No lo recuerdo	Personajes políticos y mediáticos	Oradores y moderador
	5	6	7	3	8	4	3	3	6
¿Has participado alguna vez en un debate en el aula?	Sí	No	No lo recuerdo	Sí	No	No lo recuerdo	Sí	No	No lo recuerdo
	8	5	5	8	2	5	6	2	4
Si has participado en un debate en el aula, ¿qué te gustó más?	Argumentar mis opiniones	Ser moderador	No sé	Argumentar mis opiniones	Ser moderador	No sé	Argumentar mis opiniones	Ser moderador	No sé
	10	3	5	6	2	7	7	3	2
¿Crees que el debate es una actividad que puede motivar a los alumnos?	Sí	No	Tal vez	Sí	No	Tal vez	Sí	No	Tal vez
	7	2	9	7	2	6	9	0	3
¿Te gustaría que el debate fuera una actividad de aula?	Sí	No	No estoy seguro/a	Sí	No	No estoy seguro/a	Sí	No	No estoy seguro/a
	10	0	8	8	2	5	9	0	3
¿Crees que el debate es una actividad que se da con frecuencia en la vida cotidiana?	Sí	No	No lo sé	Sí	No	No lo sé	Sí	No	No lo sé
	9	4	5	9	2	4	8	1	3

¿Crees que el debate es una actividad que se practica poco en el aula?	No 4	Apenas se practica 8	Se practica todos los años 6	No 0	Apenas se practica 10	Se practica todos los años 5	No 1	Apenas se practica 7	Se practica todos los años 4
Total alumnos: 45									

RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE VALORACIÓN DEL DEBATE COMO ACTIVIDAD DE AULA

Preguntas	Respuestas de los alumnos	%
¿Has visto algún debate alguna vez?	Sí, en la televisión=14 Sí, en la televisión y en otros lugares=26 No=5	Sí, en la televisión: 31% Sí, en la televisión y en otros lugares: 58% No: 11%
¿Qué participantes intervienen en un debate?	No lo recuerdo=10 Personajes políticos y mediáticos=22 Oradores y moderador=13	No lo recuerdo: 22% Personajes políticos y mediáticos:49% Oradores y moderador: 29%
¿Has participado alguna vez en un debate en el aula?	Sí=20 No=11 No lo recuerdo=14	Sí: 45% No: 24% No lo recuerdo: 31%
Si has participado en un debate en el aula, ¿qué te gustó más?	Argumentar mis opiniones=22 Ser moderador=9 No sé=14	Argumentar mis opiniones: 49% Ser moderador: 20% No sé: 31%
¿Crees que el debate es una actividad que puede motivar a los alumnos?	Sí=22 No=5 Tal vez=18	Sí: 49% No: 11% Tal vez: 40%
¿Te gustaría que el debate fuera una actividad habitual en clase?	Sí=26 No=2 No estoy seguro/a=17	Sí: 58% No: 5% No estoy seguro/a: 37%
¿Crees que el debate es una actividad que se da con frecuencia en la vida cotidiana?	Sí=24 No=8 No lo sé=13	Sí: 56% No: 18% No lo sé: 26%
¿Crees que el debate se practica poco en el aula?	No=6 Apenas se practica=27 Se practica todos los años=12	No: 13% Apenas se practica: 60% Se practica todos los años: 27%
	Total alumnos: 45	Total porcentaje: 100%

Anexo 2: Equipos de debate y roles

Curso: 2º FPB

Tutora: Miriam García de la Viuda

Alumno en prácticas: David Laso Martín

GRUPOS DE DEBATE (4 participantes por grupo)

- **Asignación de roles**

Grupo 1

Oradores:

Refutaciones y objeciones:

Conclusión:

Grupo 2

Oradores:

Refutaciones y objeciones:

Conclusión:

Moderador:

Público:

Juez:

Anexo 3: Ejemplos de refutación y objeción

Ejercicio para practicar la refutación y la objeción

La Audiencia Provincial de Barcelona ha condenado a Lionel Messi y a su padre, Jorge Horacio, a 21 meses de prisión por tres delitos fiscales. El pasado mes de junio, el futbolista del Barça y su padre fueron juzgados por defraudar 4,1 millones de euros a Hacienda durante los ejercicios 2007, 2008 y 2009, consecuencia de no haber tributado en España los ingresos de 10,1 millones percibidos por los derechos de imagen del delantero rosarino durante ese periodo. La sentencia será recurrida por los abogados de los Messi. Al ser una condena inferior a dos años el juez tiene la opción de suspender la entrada en prisión de los condenados.

El Tribunal califica de “extrema gravedad” el fraude cometido y no da por válido el alegato de los Messi. La defensa de la familia argentina había sostenido, durante el juicio oral celebrado el pasado mes de junio, que como los Messi eran “profanos” en derecho fiscal habían recurrido a un prestigioso bufete de abogados, el de Juárez Veciana. Mientras que Leo se apoyó en su padre, este lo hizo en sus asesores. “Yo me dedicaba a jugar a fútbol. Confiaba en mi papá y en los abogados que habíamos decidido que nos llevaran las cosas. En ningún momento se me pasó por la cabeza que me iban a engañar”, declaró entonces el jugador.

Jorge Messi, por su parte, apuntó a sus asesores. “Desde que empezó la carrera de mi hijo, en 2001 que llegamos a Barcelona, siempre intenté facilitarle la vida. Como él juega al fútbol, yo le acompañaba en todas sus necesidades. Necesitaba a alguien que nos asesore en todo lo que es legal porque yo de eso no entiendo nada, es chino básico”, se defendió Messi padre.

La Audiencia de Barcelona, sin embargo, sostiene que Lionel Messi actuó con “ignorancia deliberada” cuando evitó informarse sobre lo que estaba a su alcance a través de “medios fiables, rápidos y ordinarios”. “El desconocimiento evitable no es un error y no puede provocar una descarga de la responsabilidad. No puede errar aquel que no tiene interés de conocer”, dice la sentencia. “Cuando se aprecia una indiferencia tan grave y, a pesar de todas las oportunidades que tuvo el jugador para conocer cómo se gestionaban sus derechos, cabe considerar que ha actuado con dolo (voluntad deliberada de cometer un delito)”, añade. “Quien ha tratado de eludir la norma no puede resultar beneficiado por ello, amén de que con la impunidad de esos casos se dirige a la ciudadanía el mensaje de que es preferible inhibirse que preocuparse”.

JUAN I. IRIGOYEN
Barcelona 07-07-2016

Por equipos, realizar tres refutaciones y tres objeciones sobre ideas presentes en el texto que habéis leído:

Ejemplo: *Messi defrauda a Hacienda 4.1 millones de euros*

¿Creéis que es justo ir a la cárcel por cometer este tipo de delitos económicos?>objeción

Claro que sí lo es. Es un delito como otro cualquiera que tiene que estar penado con la cárcel>refutación

EQUIPO A (refutaciones)

EQUIPO B (Objeciones)

Recuperado de http://deportes.elpais.com/deportes/2016/07/06/actualidad/1467801565_113121.html

Anexo 4: Infografías de los argumentos en *Picktochart*

Argumentos en contra de las redes sociales

Datos de uso de las redes sociales



El 86% de los Españoles usan las redes sociales a diario

Los españoles dedican entre 5 y 6 horas a las redes sociales



Los peligros de las redes sociales



BENEFICIOS DE LAS REDES SOCIALES



DATOS ESTADÍSTICOS DEL USO DE LAS REDES SOCIALES

En 2016, en España el porcentaje de población que usa las redes sociales es de un 46%



En EEUU el 70% de los adultos utiliza las redes sociales para conectarse con familiares que viven lejos

En 2016, el 57% de los adolescentes españoles afirman haber usado las redes sociales para hacer nuevas amistades



2. Nos ayudan a buscar empleo. Algunas redes sociales permiten que conozcas a gente que trabaja en empresas y puedas contactar con ellas.

3. Algunas redes sociales realizan los procesos de selección de candidatos para el empleo

¿Cómo utilizar

facebook

para buscar empleo?

©ARIV/guerras



Las redes sociales refuerzan las conexiones familiares y crean nuevas conexiones sociales

Anexo 5: Acta de debate. Rúbrica individual de los oradores

Equipo a favor: **Equipo en contra:** **Nombre del Juez:** **Escala de evaluación de cada parámetro:** 1 Mal; 2 Regular; 3 Bien; 4 Muy Bien; 5 Excelente

	PARÁMETROS	EQUIPO A (a favor)				EQUIPO B (en contra)			
		Orador 1	Orador 2	Orador 3	Orador 4	Orador 1	Orador 2	Orador 3	Orador 4
Fondo	¿Recorre a argumentos variados?								
	¿Aporta evidencias variadas en sus argumentos? (estadísticas, autoridad)								
	¿Usa argumentos apropiados al tema?								
Forma externa	¿Utiliza gestos adecuados a la situación comunicativa?								
	¿Mira al jurado y al público?								
	¿Domina el espacio y se muestra seguro de sí mismo?								
Forma interna	¿Capta la atención con su discurso?								
	¿Utiliza un lenguaje variado y adecuado a la situación y fines comunicativos?								
	¿La conclusión es contundente y persuasiva?								
Debate	¿Concede la palabra al otro equipo para la formulación de preguntas?								
	¿Ha sabido responder con claridad las preguntas que se le han formulado?								
Total Orador									

Anexo 6: Rúbrica de evaluación del moderador del debate

RÚBRICA PARA EL MODERADOR

Evaluador/es:

Evaluado:

Escala de evaluación de cada parámetro: Mal 1; Regular 2; Bien 3; Muy Bien 4; 5 Excelente

ASPECTOS A EVALUAR	MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN	EXCELENTE
Expone el objetivo del tema de debate					
Anuncia el tema y las posturas a favor y en contra de cada equipo					
Da las instrucciones a los participantes asegurándose de que todos las entienden					
Informa a los participantes de la duración de cada intervención					
Controla los tiempos de los turnos de palabra					
Se encarga de que las normas del debate sean respetadas por todos los participantes					
Sintetiza las conclusiones de cada equipo exponiéndolas al público					

TOTAL DE PUNTOS:

Anexo 7: Rúbrica de autoevaluación del público del debate

SISTEMA DE RÚBRICA PARA LOS MIEMBROS QUE FORMAN PARTE DEL PÚBLICO DEL DEBATE

La rúbrica para evaluar a los miembros del público asistente al debate dependerá de otra rúbrica con la que los espectadores valorarán algunos aspectos relacionados con la exposición de argumentos por parte de cada equipo debatiente. Así, a cada alumno se le entregará una hoja para evaluar algunos aspectos sobre el debate:

FICHA A RELLENAR POR EL PÚBLICO DEL DEBATE

- 1) ¿Qué sabías sobre el tema?
- 2) ¿Consideras adecuados los argumentos de los interlocutores?
- 3) ¿Cuál es la tesis que defiende cada equipo?
- 4) ¿Te parece que las contraargumentaciones son adecuadas?
- 5) Di tu opinión y señala los dos argumentos más importantes de cada grupo
- 6) ¿Ha habido respeto entre los equipos contendientes?
- 7) Por lo general, ¿se han respetado las normas del debate?
- 8) ¿Piensas que los oradores han utilizado un tono de voz adecuado?
- 9) ¿Piensas que el moderador ha actuado correctamente cumpliendo sus funciones?
- 10) ¿Las conclusiones expuestas a partir de los argumentos son pertinentes?

Anexo 8: Rúbrica de autoevaluación de los oradores del debate

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS ORADORES DEL DEBATE

Nombre del orador:

Escala de evaluación de cada parámetro: 1 Mal; 2 Regular; 3 Bien; 4 Muy bien; 5 Excelente

Parámetros	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Excelente
He trabajado en equipo en la elaboración de argumentos					
He utilizado argumentos apropiados al tema					
He dominado el espacio en mi turno de intervención					
He captado la atención del público con mi discurso					
He sabido responder las preguntas que me han planteado					
He utilizado un lenguaje apropiado para el debate					
He cumplido las normas del debate					
He respetado a mis compañeros y sus opiniones					
Puntos totales:					

Anexo 9: Rúbrica de evaluación del público del debate

RÚBRICA PARA EVALUAR AL PÚBLICO DEL DEBATE

Evaluador/a:

Evaluado/a:

Escala de evaluación de cada parámetro: 1 Insuficiente; 2 Suficiente; 3 Bien

ASPECTOS A EVALUAR	BIEN 3	SUFICIENTE 2	INSUFICIENTE 1	PUNTUACIÓN
Conocimiento previo sobre el tema de debate				
Interpretación de los argumentos expuestos por los equipos de debate				
Reconoce la tesis o idea principal de los equipos de debate				
Interpretación de las contraargumentaciones expuestas por cada grupo de debate				
Reconoce los argumentos principales de cada equipo aportando su opinión y justificándola				
Se ha fijado si ha habido respeto entre los contendientes de cada equipo de debate				
Se ha fijado si se han respetado las normas establecidas para un debate				
Reconoce si los oradores (ponentes y oponentes) han usado un tono de voz claro y conciso				
El moderador ha cumplido con las funciones que le son asignadas en la práctica del debate				
Piensa que las conclusiones son pertinentes en base a la argumentación utilizada por cada equipo de debate				

PUNTUACIÓN TOTAL:

Anexo 10: Rúbrica de evaluación colectiva de los equipos de debate

Equipo A: A favor de las redes sociales:

Equipo B: En contra de las redes sociales:

Evaluador/a:

Escala de evaluación de cada parámetro: 1 Insuficiente; 2 Regular; 3 Suficiente; 4 Bien; 5 Excelente

Aspectos a Evaluar	Excelente 5	Bien 4	Suficiente 3	Regular 2	Insuficiente 1
Contraargumentación	Los contraargumentos fueron precisos y relevantes	La mayoría de los contraargumentos fueron precisos y relevantes.	La mayoría de los contraargumentos fueron precisos y relevantes, pero algunos fueron pocos convincentes.	Algunos de los contraargumentos fueron precisos y relevantes.	Los contraargumentos no fueron precisos y/o relevantes
Entendimiento del Tema	El equipo entendió el tema y presentó su información de manera convincente.	El equipo comprendió el tema y presentó su información, aunque no fueron muy convincentes.	El equipo presentó problemas para entender los puntos principales del tema.	El equipo no entendió los puntos principales del tema.	El equipo no demostró ningún entendimiento del tema.
Material de apoyo	Cada argumento estuvo apoyado con hechos relevantes, estadísticas y ejemplos.	Cada argumento estuvo apoyado con hechos relevantes y estadísticas escasos de ejemplos.	Cada argumento estuvo apoyado con hechos relevantes, pero sin usar estadísticas y ejemplos.	Los argumentos no estuvieron bien apoyados con hechos relevantes, estadísticas ni ejemplos.	Los argumentos carecen de hechos relevantes estadísticas y ejemplos.
Información	La información presentada fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información presentada fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información fue presentada en forma clara y precisa, pero no siempre minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue presentada en forma clara y precisa, pero no siempre fue minuciosa.	La información tiene varios errores; no fue siempre clara.
Estilo de presentación (uso de elementos verbales y no verbales)	El equipo usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo adecuado manteniendo la atención de la audiencia.	El equipo, en general, usó gestos, contacto visual, tono de voz y un entusiasmo adecuado manteniendo la atención de la audiencia.	El equipo algunas veces usó gestos, contacto visual, tono de voz y entusiasmo que mantuvo la atención de la audiencia.	El equipo alguna vez usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo manteniendo la atención de la audiencia.	El equipo no mantuvo la atención de la audiencia.
Organización y tiempo de exposición	Los argumentos fueron vinculados a una idea principal (premisa) y organizados de manera lógica. Se respetan los tiempos de exposición	La mayoría de los argumentos fueron vinculados a una idea principal (premisa) y organizados de manera lógica. Por lo general, se respetan los tiempos de exposición.	Los argumentos fueron vinculados a una idea principal (premisa), pero la organización no fue clara ni lógica en algunos casos. En algunos casos se respeta el tiempo de exposición	Los argumentos no fueron vinculados a una idea principal (premisa). El tiempo de exposición apenas se ha respetado.	Los argumentos no fueron vinculados a una idea principal (premisa) ni tuvieron un orden lógico. En ningún caso se ha respetado el tiempo de exposición.
Actitud del equipo ante el debate	El equipo presenta sus argumentos y respeta las opiniones adversas sin faltar el respeto al adversario.	El equipo presenta sus argumentos y respeta las opiniones, pero se ha exaltado alguna vez.	El equipo presenta sus argumentos, pero no respeta opiniones y tiende a exaltarse	El equipo presenta pocos argumentos, pero no respeta opiniones y tiende a exaltarse	El equipo no se pone de acuerdo en su argumentación y tiende a exaltarse.
PUNTUACIÓN TOTAL:					

Anexo 11: Plantilla de actuación del moderador del debate

Resumen de la actuación del moderador del debate

1. Buenos días, mi nombre es..... y soy el moderador de este debate. En este debate los equipos van a hablar de las ventajas y las desventajas del uso de las redes sociales. Como ya sabemos, en los últimos años el uso de las redes sociales ha aumentado en España hasta tal punto que más de la mitad de la población las usa a diario >**Exposición del tema**
2. Por un lado, tenemos al equipo que presentará los argumentos a favor del uso de las redes sociales. Por otro lado, tenemos al equipo contrario que argumentará en contra de su uso. >**Presentar a los equipos debatientes y sus posturas respecto al tema.**
3. En cuanto a las normas del debate, es importante que se cumplan para que el debate sea satisfactorio. Por tanto, es necesario que los participantes se ajusten a su turno de palabra (*1 minuto y medio* por intervención para argumentar y contraargumentar). Cada equipo podrá hacer objeciones al finalizar cada argumentación (se dejará *1 minuto y medio* para formular la pregunta y responder). Además, cada grupo tendrá *1 minuto y medio* para decir su conclusión y cerrar el debate. Será penalizado el equipo cuyos miembros interrumpen las intervenciones del otro grupo, griten o expresen descalificativos. >**Información sobre los turnos de intervención y las normas a cumplir**
4. Dicho esto, comenzaremos el debate con la intervención del grupo “a favor” del uso de las redes sociales. A continuación, será el otro grupo quien expondrá sus argumentos. Cada vez que un equipo acaba su argumentación, el moderador da permiso al siguiente grupo>**Apertura del debate y asignación del orden de los turnos de intervención.**
5. Damos por concluido el debate. Hemos visto como el equipo a favor del uso de las redes sociales ha dado argumentos como que ayudan a relacionarse y contactar con familiares lejanos, incluso cómo nos pueden ayudar a crear empleo. Por otro lado, el equipo “en contra” de su uso inadecuado, ha expuesto que existen problemas graves como la pérdida de privacidad y que los datos personales pueden ser usados por otros, así como también que el uso desmesurado de las redes sociales puede provocar adicción a las mismas.
Muchas gracias a todos por su atención y participación >**Cierre de debate y exposición de los argumentos principales de cada postura**

Anexo 12: Conclusiones del debate por parte de los alumnos

CONCLUSIONES DE LOS ALUMNOS DE 1ºFPB SOBRE EL DEBATE COMO ACTIVIDAD DE AULA

La valoración global de los alumnos sobre el debate que han realizado en clase es satisfactoria. En esta actividad, los aspectos que más les han gustado y llamado la atención son los siguientes: el trabajo en equipo, la búsqueda de información en la red, argumentar sus opiniones y organizar sus argumentos a través de una aplicación informática sencilla e intuitiva. Por otra parte, los alumnos reconocen algunas dificultades en la actividad: redactar sus propios argumentos, memorizar sus argumentos, hablar en público, ceñirse a los tiempos de intervención, realizar objeciones, etc.

En general, los alumnos del curso de 1ºFBP piensan que el debate es una actividad entretenida y motivadora para los alumnos. No obstante, estos exponen una serie de aspectos a tener en cuenta por los profesores para captar mejor su atención. El primero de ellos consiste en la elección del tema de debate. En este caso, los alumnos creen que el tema de debate debe ser de especial interés para ellos. Por este motivo, recomiendan que, aunque el profesor tenga seleccionados una serie de temas, sería aconsejable dejar a los alumnos proponer temas de debate para posteriormente elegirlos por votación. Otro aspecto que los alumnos han considerado como clave para la realización satisfactoria de los debates en clase es el respeto por los compañeros. De este modo, afirman que el debate tiene que ser una práctica discursiva donde el respeto sea uno de sus puntos clave. En el caso de no existir este respeto, los alumnos afirman que se tiene que penalizar a la gente que no respete las normas de debate.

Como conclusión, los alumnos afirman que prefieren realizar debates de forma habitual, ya que piensan que una enseñanza donde primen los resultados derivados de los exámenes no garantiza que su aprendizaje vaya a ser mejor. De hecho, ellos mismos destacan que sus malos resultados académicos en años anteriores se deben, fundamentalmente, a la escasa motivación con la que encararon el curso.