

El Debate Informal en el aula

Trabajo Fin de Máster



Universidad Pública de Navarra

Máster en Formación de Profesorado

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Alumna: Eider Gómez Arroqui

Directora del Trabajo: Magdalena Romera Ciria

Curso 2013-2014

Resumen: En este trabajo nos proponemos estudiar el desarrollo de la competencia oral en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) a partir de los debates informales en el aula. Para trabajar dicha competencia, se plantearán actividades enfocadas a realizar un debate en el que los estudiantes reconocerán las normas de este tipo de discurso y otros aspectos como la cohesión o la selección del registro lingüístico adecuado según la situación comunicativa. Para lograr tales fines, nos centraremos en dos factores relevantes para la puesta en práctica del debate en el aula: las diferencias pragmático-culturales y el número de integrantes en los grupos de debatientes. Los objetivos de esta investigación son comprobar si el factor cultural es determinante en la realización de debates o si el trabajo en grupos con distinto número de participantes es útil para conseguir un mayor respeto de las normas del debate.

Abstract: This Master's dissertation aims to analyze the development of oral proficiency in students of secondary education (ESO) based on the informal discussions that take place in the classroom. In order to achieve this, our activities will be focused on a debate in which students will have to recognize the norms of this type of speech and other aspects such as cohesion or selecting the appropriate language register according to the communicative situation. To achieve this end, we will focus on two main factors for the implementation of classroom discussion: pragmatic-cultural differences and number of members in the groups of debaters. The objectives of this research are to test if the cultural factor is crucial in conducting class debates or if the number of participants is significant when trying to achieve a greater respect for the norms of debate.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	pág. 4
II. MARCO TEÓRICO.....	pág. 7
1. Competencia oral.....	pág. 7
1.1 Desarrollo de la competencia oral en secundaria.....	pág. 10
1.1.1. La competencia oral en el currículo.....	pág. 10
1.1.2. Aspectos importantes para el desarrollo de la competencia oral.....	pág. 11
2. El Debate.....	pág. 14
3. Pragmática intercultural.....	pág. 20
III. METODOLOGÍA.....	pág. 25
1. Selección de la muestra.....	pág. 25
2. Materiales. La secuencia didáctica.....	pág. 26
3. Técnica de recogida de datos.....	pág. 28
4. Variables codificadas.....	pág. 29
IV. RESULTADOS.....	pág. 31
V. CONCLUSIONES.....	pág. 46
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	pág. 50

I. INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos estudiar el desarrollo de la competencia oral en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) a partir de la práctica de debates informales en el aula.

El estudio de este tema suscita interés debido a que durante estos años de formación, en el aula se suele prestar mayor atención a la lengua escrita y muy poco interés a la competencia oral. Por esta razón, al llegar a la Universidad, la mayoría de los estudiantes no tienen la facilidad y la soltura necesaria para hacer exposiciones orales y expresarse con coherencia y fluidez, pues no son capaces de crear y organizar discursos eficaces.

Por lo tanto, se hace necesario que los profesores presten más atención a la competencia conversacional, animen a los estudiantes a participar de forma activa en los debates de clase, les ayuden a perder el miedo escénico y les hagan ver que es importante saber leer y escribir, pero también hablar bien para poder expresarse en público.

Veremos que la puesta en práctica de actividades para desarrollar la oralidad puede resultar interesante para los propios alumnos, sin embargo es algo que actualmente se trabaja muy poco en las aulas. Los alumnos al llegar a Bachillerato o la Universidad se encuentran con dificultades para enfrentarse a exposiciones orales. Nunca lo han hecho antes y se sienten inseguros. Por eso, es necesario desarrollar estrategias de comunicación que permitan a los hablantes adaptarse a situaciones comunicativas diversas.

Los estudiantes están acostumbrados a hablar sobre aquello que les interesa, con su grupo de amigos, o en situaciones informales, sin embargo cuando tienen que hablar en clase delante de sus compañeros se muestran más tímidos y les cuesta mucho más hablar. Por eso, consideramos que es necesario enseñarles a hablar en un registro formal con un vocabulario cuidado y respetándose entre ellos.

La competencia oral habitualmente se trabaja más en la enseñanza de segundas lenguas que en la nuestra propia, en la que se da por hecho que ya se sabe hablar. A raíz de esto, consideramos interesante proponer a los alumnos actividades en las que tengan que desarrollar la competencia oral formal.

Para trabajar dicha competencia, se plantearán actividades enfocadas a realizar un debate. Los estudiantes que participan en este estudio trabajarán en grupos, de forma que tengan que hablar entre ellos y desarrollar la oralidad. Además, reconocerán las normas de este tipo de discurso para que aprendan a respetarlas, pues es importante que los alumnos aprendan a hablar respetando y escuchando lo que los demás tienen que decir. También podrán trabajar otros aspectos como la cohesión del discurso o la selección del registro más adecuado para la situación comunicativa en la que se encuentren, para así establecer una comunicación eficaz con los demás.

Estos aspectos les ayudarán a enfrentarse a distintas situaciones en las que puedan ir dejando de lado la vergüenza y los miedos que conllevan el hecho de expresarse oralmente en contextos formales, ya sea para hacer una exposición de un trabajo o para llevar a cabo una entrevista de trabajo, entre otras cosas.

Para lograr tales fines, en este trabajo atenderemos a dos factores relevantes para la puesta en práctica del debate en el aula. Se trata de herramientas útiles para desarrollar la competencia oral formal de los estudiantes. Estos dos factores son las diferencias pragmático-culturales de los alumnos a partir de su diferente origen y el número de integrantes en los grupos de debatientes.

Para estudiar dichos factores pondremos en práctica una secuencia didáctica dedicada al debate para el desarrollo de la competencia oral formal. Con ella se comprobará si es un recurso eficaz para expresarse de forma clara y mejorar en el uso de la propia lengua. Del mismo modo, se comprobará si los factores mencionados anteriormente tienen influencia en el desarrollo de la secuencia.

Los objetivos de esta investigación son comprobar si el factor cultural es determinante en la realización de debates o si el trabajo en grupos con distinto número de participantes es útil para conseguir un mayor respeto de las normas del debate. Entre nuestros objetivos están también que los alumnos aprendan a respetar las normas del debate, a utilizar eficazmente la lengua para expresarse de forma clara, a trabajar en grupo y a desarrollar iniciativa propia para expresarse en público, de forma que mejoren la destreza oral.

II. MARCO TEÓRICO

1. Competencia oral

La competencia oral es algo que apenas se estudia en el aula. Es importante saber leer y escribir, pero también hablar bien para que los alumnos puedan expresarse en público de forma eficaz. Nos basta con observar cómo hablan los adolescentes con sus amigos o con la gente de su entorno, empleando un vocabulario poco cuidado, mientras que cuando tienen que hablar con profesores o gente a la que le deben mayor respeto, se sienten más inseguros y se encuentran con dificultades para encontrar las palabras adecuadas. Por eso, la enseñanza de la lengua oral es un factor al que se le debería prestar una mayor atención con el objetivo de ayudar a los alumnos a desenvolverse con más soltura ante cualquier situación. Además, como dice Vilá i Santasusana (2009) "cada actividad oral tiene como objetivo que el alumno aprenda algo que antes no sabía o no sabía hacer"(:2).

Para poder desarrollar la competencia oral, el profesor tiene que ser capaz de sensibilizar a los alumnos acerca de la importancia de dicha competencia empleando un vocabulario culto. En el aula el profesor es el modelo que deben seguir en lo que se refiere a la forma de hablar y también debe hacerles ver que esta competencia les será de gran utilidad para su futuro.

Así, podemos decir que la competencia oral se manifiesta en el uso de la lengua oral. Esta se caracteriza por ser improvisada y espontánea y nos permite relacionarnos con los demás. "El habla no requiere de un aprendizaje formal, se <<aprende>> a hablar como parte del proceso de socialización". El habla nos informa sobre el origen geográfico y social de cada persona, sobre sus características psicosociales, culturales y/o personales. (Calsamiglia y Tusón 1999/2007:30).

Por tanto, podemos definir el lenguaje oral como el instrumento de comunicación por excelencia que nos permite relacionarnos con los demás de

forma espontánea, nos ayuda a crear nuestra propia representación del mundo y a reflexionar sobre lo que nos rodea.

Además, podemos añadir que como dice Llamas (2005), "lo oral se caracteriza por la inmediatez comunicativa que implica simultaneidad de emisión y recepción, pero no copresencia física de los interlocutores" (:403). Para ello esta autora pone dos ejemplos: una conversación en dos formatos, cara a cara con otra persona o bien por teléfono. En el primer caso hay simultaneidad espacial y temporal porque los participantes de la conversación comparten el mismo espacio y tiempo mientras que, en el segundo caso, se produce simultaneidad temporal pero no espacial. De la misma manera, el hecho de que en el primer caso el emisor y el receptor comparten el espacio y el tiempo permite el uso de marcas deícticas, que presentan un carácter extralingüístico. Es aquí donde entra en juego el lenguaje no verbal, ya que el hablante no tiene necesidad de decirlo todo sino que con sus gestos y/o expresiones también comunican.

La misma autora hace referencia a una conversación que se da en el ámbito familiar que responde al discurso prototípicamente oral porque se tienen en cuenta "la espontaneidad, la copresencia de los interlocutores, el conocimiento mutuo entre ellos y el saber compartido, la participación emocional, la dialogicidad, la cooperación, la finalidad interpersonal, la cotidianidad y la relación de igualdad y solidaridad entre los interlocutores" (Op. Cit:404).

Otros autores (Briz 2002 entre otros), hacen referencia a la conversación como un tipo de discurso oral "caracterizado por la inmediatez comunicativa, su dinamismo y carácter cooperativo y por la alternancia de turnos" (:1).

Estas son algunas de las características de la lengua oral, que como ya hemos dicho anteriormente, es espontánea e improvisada y algo natural, "consustancial al ser humano y constitutivo de la persona como miembro de una especie" (Calsamiglia, H. y Tusón, A. 1999/2007).

Para desarrollar la competencia oral en el aula no debemos dejar pasar una serie de componentes necesarios que nos ayudan a mejorar nuestra forma de hablar con los demás. Debemos conseguir que los alumnos aprendan a expresarse correctamente de forma oral y sean capaces de adecuarse al contexto y al destinatario por lo que es importante que tengan en cuenta los siguientes componentes: el lingüístico discursivo, el contextual y el estratégico-retórico. (Vilá i Santasusana, 2009).

El componente lingüístico discursivo atiende a aspectos como el dominio de la voz y los géneros discursivos formales, la agilidad al elegir unas palabras frente a otras y en el empleo de las estructuras morfosintácticas, algo propio de la oralidad por su improvisación, naturalidad y flexibilidad. Además, de acuerdo con esto último, es importante tener control tanto de la coherencia como de la cohesión en el discurso.

El componente contextual, a su vez, da cuenta del empleo de un registro lingüístico adecuado al contexto en el que se desarrolla la comunicación y el reconocimiento de las reglas sociales que tienen lugar en esos contextos, así como el control que ejerce la persona que habla sobre el tiempo de escucha que corresponde al interlocutor.

Por último, el componente estratégico-retórico tiene en cuenta la eficacia comunicativa y las estrategias que emplea la persona que habla para conseguirla. En este momento, se emplean recursos retóricos como las analogías y se presta atención a algunos aspectos psicológicos como las emociones o los miedos que los jóvenes deben ser capaces de controlar. Por último, hay que saber qué decir en cada momento de acuerdo con el destinatario y el contexto. (Vilá i Santasusana, 2009:4).

A pesar de esto, muchos autores hacen referencia a algunas razones que explican la falta de actividades relacionadas con la enseñanza de la lengua oral en el aula en la enseñanza obligatoria: Vilá y Vilá (1994) señalan que se tiende a priorizar la lengua escrita sobre la oral porque muchos profesores consideran que esta última se desarrolla de forma natural sin que tenga que ser enseñada, mientras que la lengua escrita requiere un mayor trabajo y por eso debe trabajarse en el aula. Garrán Antolínez (1999) por su parte, considera que

el lenguaje oral ha de estar orientado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Ella misma dice que en muchas ocasiones hemos podido oír la frase de que a hablar se aprende hablando pero no sólo eso, sino que a hablar también se aprende reflexionando y analizando nuestras propias producciones y las ajenas, que pueden ser tomadas como modelos. Pérez Fernández (2009) sugiere que el profesorado debe cambiar la metodología, y mientras que algunos profesores se muestran de acuerdo con la necesidad de que sus alumnos aprendan a expresarse bien, hay profesores que se muestran contrarios a ceder espacio para que el alumno participe e interactúe con sus compañeros en el aula.

El hecho de que no se trabaje esta competencia puede ser el responsable de la inseguridad que presentan los alumnos. Por eso, creemos que debe tener un lugar en el aula de lengua, pues en la mayoría de las ocasiones, el estudio se centra en lo escrito y apenas se presta atención a lo oral, que consideramos que es tan importante como lo escrito. Pérez Fernández (2009) en su artículo explica que en los libros de texto más empleados en la asignatura de Lengua castellana y Literatura, los contenidos orales se hallan “supeditados a los contenidos lingüísticos de la asignatura. Las actividades orales suponen una modificación de las estrategias de enseñanza en el aula, pero no desarrollan contenidos propios de una programación de lengua oral independientes” (:301). Aspectos como estos demuestran que no se trabajan por igual la lengua oral y la lengua escrita en el aula, y es algo perjudicial para los alumnos porque terminan su etapa escolar con muchas carencias expresivas que deberían haber sido trabajadas en el centro escolar.

1.1. Desarrollo de la competencia oral en secundaria

1.1.1. La competencia oral en el currículo

Para el desarrollo de la competencia oral en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el currículo, se tienen en cuenta algunos objetivos como los siguientes:

- Expresarse oralmente y por escrito de forma clara, detallada, coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
- Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma clara, detallada, con cierta fluidez, espontaneidad y adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación (uso de los diferentes registros lingüísticos) coherencia y corrección.

En lo referente a los contenidos, en todos los cursos de la ESO se considera que los alumnos deben ser capaces de preparar una exposición oral, para la que deberán ser capaces de buscar información y seleccionar aquello que consideren más importante. También deberán ensayar la exposición, expresarse con claridad, adoptar distintos roles en las exposiciones como moderador o portavoz, respetar las normas de convivencia y los turnos de palabra y valorar objetivamente la exposición propia y la de los demás.

1.1.2. Aspectos importantes para el desarrollo de la competencia oral

Otro aspecto a tener en cuenta es la relación que debemos establecer con los alumnos como docentes, pues si no hay un buen clima en el aula será difícil desarrollar cualquier tipo de enseñanza. Por eso, hay que proponerles actividades que les puedan resultar entretenidas e interesantes, en las que antes de disponerse a hablar, tengan una planificación previa, porque los alumnos necesitan tiempo para pensar aquello que van a decir. (Vilá i Santasusana, 2009). Por eso, se les deben plantear actividades en las que lo primordial sea el empleo de la lengua oral, de forma que permita a los alumnos

practicar situaciones más formales en las que por lo general, se sienten más inseguros. Por ejemplo, hablar ante sus compañeros o que uno entreviste a otro donde puedan intercambiar los papeles de hablante y oyente para trabajar, tanto la expresión como la comprensión oral. Para desarrollar la competencia oral, es importante saber expresarse pero también saber escuchar. Con esto último, los alumnos aumentarán su capacidad comunicativa de forma que en el futuro puedan desenvolverse de la mejor manera posible en un entorno más amplio (Calsamiglia, H. y Tusón, A. 1999/2007).

Con todo esto, se puede comprobar que hay que tratar de hacer ver al alumnado que el desarrollo de la lengua oral es necesario para poder expresarse correctamente ante cualquier situación que se les pueda presentar.

En este sentido, uno de los aspectos más importantes que se debe tener en cuenta para favorecer un mejor desarrollo de la competencia oral es la buena disposición de los alumnos en el aula. Resulta interesante que todos los alumnos puedan verse entre ellos, porque para desarrollar la oralidad tienen que comunicarse unos con otros. Por eso, se pueden proponer las disposiciones en U o en O. La primera de ellas permite al profesor controlar a todos los alumnos, así como diversificar corrientes atencionales, facilitando la comunicación entre los alumnos en debates y otras actividades en las que la participación del profesor no es necesaria. La segunda es otra opción, y en ella, el profesor se sienta intercalado entre los alumnos como si fuera uno más. (Vaello Orts, 2007).

Otro factor que consideramos de especial relevancia es el relativo al tamaño del grupo. Muchos autores consideran que no hay un tamaño ideal de los grupos, sino que el éxito de la enseñanza depende de los objetivos que se quieran conseguir. Por ejemplo, Martí y Solé (1997) consideran que no existe un número que podamos considerar idóneo para formar los grupos, sino que esto depende de distintos factores. Por su parte, Johnson, Johnson et al. (1999) señalan que en lo referente al tamaño los grupos "la cantidad conveniente dependerá de los objetivos de la clase, de las edades de los alumnos y su experiencia en el trabajo en equipo, de los materiales y los

equipos a utilizar y del tiempo disponible para la clase" (:17). Añaden además que cuanto más pequeño es el grupo resulta más complicado que los alumnos no hagan aportaciones al mismo puesto que en los grupos reducidos "el desempeño de cada miembro es más visible y los alumnos son más responsables de sus actos, lo que garantiza la participación activa de todos" (:17).

Por el contrario, si el grupo es más grande hay menos interacciones entre los participantes. El grupo tiende a estar menos cohesionado y sus miembros poseen una menor responsabilidad individual para contribuir al éxito del trabajo grupal. Además, resultará más difícil expresarse o coordinar las acciones de los componentes del grupo para llegar a un acuerdo, para conseguir que todos cumplan la tarea y para mantener buenas relaciones de trabajo. (Johnson, Johnson et al. 1999:17).

En nuestra opinión, puede resultar más útil llevar a cabo trabajos en grupos pequeños, de forma que todos los componentes tengan una participación activa y puedan expresar sus opiniones. Así, se conseguirá un mayor éxito en la realización del trabajo.

Para aprender a hablar mejor los alumnos necesitan tiempo para planificar aquello que van a decir, de forma que puedan hablar en público convincentemente con argumentos sólidos y completos. Para ello, el docente debe explicar claramente a los alumnos qué se está aprendiendo en cada actividad; dejarles tiempo para pensar y planificar lo que van a decir; organizar secuencias didácticas en las que se creen situaciones reales de comunicación en el contexto del aula y crear un clima de confianza con los alumnos que permita el desarrollo de la competencia oral en clase (Vilá i Santasusana, 2009:7). Además, habrá que tener en cuenta la distribución de los alumnos en el aula y la organización de los grupos, de forma que todos los miembros cumplan su tarea y tengan la posibilidad de expresarse.

2. El debate

La competencia oral puede desarrollarse en diversos contextos en los que intervienen dos o más personas, ya sea en una conversación formal, en una entrevista o en un debate, entre otros. En todos los casos se da un intercambio comunicativo de forma oral, es decir, un diálogo entre los interlocutores en el que se intercambian mensajes y se alternan el papel de emisor y receptor.

En la conversación, el intercambio comunicativo es espontáneo y las intervenciones generalmente son cortas; en la entrevista hay dos papeles principales, el entrevistador y el entrevistado, y el intercambio comunicativo típico es de pregunta-respuesta; el debate presenta un intercambio comunicativo en torno a un tema establecido de antemano en el que participan varios interlocutores y exponen sus opiniones.

Como ya hemos dicho anteriormente, la competencia oral apenas tiene el lugar que merece en el aula y por eso proponemos como actividad para mejorar dicha competencia el desarrollo de debates en el aula. Así, podemos decir que con el debate "convertimos el aula en un contexto comunicativo significativo (donde el alumno puede "hacer"), el uso de la lengua en el aula es entonces fiel reflejo del uso real que se le requiere fuera de la misma, donde el alumno actúa interactuando con otros interlocutores" (Morote Peñalver, Albertus Morales et al. 2011:6).

Con esto se puede ver que se prioriza que los alumnos empleen la lengua como medio de comunicación, que hablen acerca de distintos temas que en el caso de los debates, suelen ser de actualidad y generan controversia, que reflexionen con rapidez, que se acostumbren a recibir críticas contrarias a lo que opinan, que respeten los turnos de palabra, que escuchen a los demás o que intente superar su timidez y se anime a hablar con mayor frecuencia en público.

Hay muchas formas de definir el debate formal hasta el punto de que tiende a mezclarse con otros conceptos como discusión, asamblea, polémica o

disputa, entre otros. Cattani (2003) lo define como "una competición entre dos antagonistas entre los 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. Se puede debatir, incluso sobre cuestiones que se consideran imposibles de resolver, con el objetivo de persuadir a los otros"(:33). Cirlin (1999), por su parte, dice que "argumentamos con alguien para convencerle y debatimos contra un oponente para convencer a un auditorio". Monzón (2011) considera que la discusión es un "diálogo formal sobre un tema específico en el cual los interlocutores razonan metódicamente sobre ese tema, presentando argumentos a favor y en contra, es decir, confrontando ideas. Es un diálogo en el que se analiza una situación o problema para llegar a una conclusión que busca establecer la verdad o falsedad de un juicio o llegar a un acuerdo"(:19). El mismo autor hace una definición del debate: "confrontación de dos o más personas que exponen sus ideas sobre un mismo tema y buscan llegar a la verdad o a un acuerdo"(:98). Sabatini (1990) define la discusión como "una forma de diálogo que se realiza a partir de un tema o argumento y sobre hechos que son muy importantes para los interlocutores; su objetivo es convencer a los otros de nuestras propias ideas". Además, añade que "una discusión se convierte en debate cuando éste tiene carácter público y es regulado por un moderador" (:605).

A partir de definiciones como las anteriores, podemos entender el debate como una forma de diálogo en la que dos o más personas hablan acerca de un tema dando argumentos, de forma razonada, a favor o en contra del mismo con el objetivo de convencer a los demás dentro de unos límites de tiempo gestionados por un moderador.

El debate es una actividad que hace que el alumno se enfrente con las dificultades de la expresión oral, la defensa del punto de vista o la interacción social. También se tendrá en cuenta la puesta en práctica de algunas competencias: la competencia lingüística, la competencia de tratamiento de la información, la competencia social y ciudadana, la capacidad de aprender a aprender y el desarrollo de la autonomía e iniciativa personales.

La competencia lingüística implica la adaptación del registro lingüístico al contexto; en el caso de la competencia de tratamiento de la información es necesario documentarse sobre el tema que trate el debate y procesar la información para, después, poder transmitirla mediante la exposición y/o argumentación; en lo referente a la competencia social y ciudadana hace que el alumno se pregunte sobre la realidad, el mundo que le rodea o su compromiso con la sociedad; la capacidad de aprender a aprender requiere motivación por parte del alumno pero también compromiso en el trabajo en grupo y responsabilidad de su labor en el mismo, así como la aceptación de errores; por último se tendrá en cuenta el desarrollo de la autonomía e iniciativa personales, es decir, que el alumno sea capaz de escuchar, tomar decisiones o tener capacidad de liderazgo. (Unzué, 2012).

Para realizar un buen debate en el aula es importante tener en cuenta tres fases: el antes, el durante y el después. Los pasos que presentamos en la siguiente tabla (realizada por nosotros, pero siguiendo el modelo de Magos Guerrero, 2006:157), son propias de un debate académico, y algunas de ellas las hemos empleado en nuestra secuencia didáctica para realizar debates en el aula.

Tabla 1. Fases en la realización de un debate.

Fases para la ejecución del debate	
Antes (planificación y preparación)	Elección del/ los tema/s Explicación del protocolo del debate Organización de los equipos Consulta de información Selección de información Preparación del debate
Durante (ejecución)	Presentación del tema Realización del debate en sí mismo (argumentos a favor y en contra) Conclusiones

Después (evaluación)	Evaluación del aprendizaje Evaluación del debate
--------------------------------	---

Para conseguir que un debate pueda desarrollarse con éxito podemos decir que “aunque depende de los objetivos del profesor (sensibilizar, enseñar a pensar o a practicar habilidades de comunicación), puede ser especialmente útil consensuar entre el profesor y alumnado algunos posibles temas” (Sánchez Prieto, 2007). Hay que pensar en los intereses y las preocupaciones de los alumnos a la hora de elegir un tema en torno al que debatir para asegurarnos de que van a estar dispuestos a participar y se sienten motivados, al mismo tiempo que ven que son capaces de defender posturas a favor y en contra del tema tratado.

A partir de aquí, hay que explicar a los alumnos cómo se hacen debates académicos, es decir, no podemos realizar un debate si antes no se les ha explicado la forma de llevarlo a cabo. Para ello, es interesante hacerles ver que el debate puede entenderse como un acto de comunicación en el que se enfrentan dos equipos que defienden posturas a favor y en contra de un tema determinado, dentro de unos límites de tiempo. Cada equipo contará con una persona que lo representa, un capitán, cuyo papel es intervenir en los turnos de palabra de cada equipo. Las intervenciones se desarrollan en ocho fases: las dos primeras se centran en la exposición en las que el representante de cada equipo debe llamar la atención del público, de los oponentes, o del jurado presente en el debate. En las fases 3 y 4, los integrantes de los equipos proponen argumentos propios para defender su postura en torno al tema tratado. En las fases 5 y 6 se pone en juego una cadena de argumentaciones y refutaciones a partir de los argumentos expuestos en las fases anteriores. Ya en las fases 7 y 8 se llega a la conclusión en la que se suele hacer un breve resumen de los argumentos tanto del propio equipo como del contrario haciendo énfasis en aquello que el equipo contrario no ha podido hacer frente respecto a lo que ha dicho el equipo que representa. En el desarrollo del debate los equipos no pueden recibir ayuda de nadie a menos que se haga en

notas escritas para no molestar a la persona que habla en ese momento. (UPNA, 2014). Estas son las fases típicas para llevar a cabo un debate formal académico pero, para llevarlo al aula considero que no es necesario que seamos tan estrictos pues, hay poco tiempo para prepararlo y será suficiente con que se desarrollen las siguientes partes:

- Exposición Inicial o discurso constructivo (Tesis): exposición de los argumentos por parte de cada equipo.
- Refutación (Antítesis): planteamiento de preguntas relativas a la exposición inicial del equipo contrario.
- Conclusión (Síntesis): exposición de la conclusión de porqué se está a favor o en contra del tema tratado en el debate. (Sánchez Prieto, 2007).

Además, para que el debate se desarrolle correctamente, hay que atender al papel del moderador. Éste se encarga de presentar el tema en torno al que se va a desarrollar el debate, formular la pregunta inicial y dar los turnos de palabra a los participantes. Al mismo tiempo, si se da una discusión que se desvía del tema es el encargado de redirigir el debate y determinará el tiempo de exposición de cada participante. “El moderador deberá garantizar, por el interés del público, que se produzca una ajustada combinación de información nueva e información compartida, lo que permite, por un lado, la comprensión del debate por parte de los espectadores y, por otro, el avance en el desarrollo del discurso polifónico” (Unzué, 2012:18). Se colocará de forma que pueda observar a todos los participantes del debate y deberá mostrarse imparcial en su labor aunque esté de acuerdo con alguno de los participantes. De la misma manera debe estar serio y mantener respeto hacia los participantes. (Monzón, 2011). Por lo tanto, se puede concluir diciendo que es una persona necesaria para el desarrollo del debate pues sin él, éste no tendría lugar.

A continuación se hará ver a los alumnos que el debate es una actividad que ha de trabajarse en grupo, es decir, se trata de un trabajo colaborativo en el que todos los compañeros participen y se puedan ayudar unos a otros para

desarrollar los argumentos, buscar información... En esto último el profesor enseñará a los alumnos las herramientas y métodos disponibles para buscar información que pueda resultarles útil para apoyar sus argumentos como, por ejemplo, relacionarlo con aspectos de la vida cotidiana o la posibilidad de buscar información en la biblioteca o en Internet (Sánchez Prieto, 2007). Esto les ayudará a completar sus argumentos aportando nuevos datos para el debate que se desarrollará posteriormente.

Durante el debate, el moderador será el encargado de presentar el tema que se va a tratar y los participantes del debate. Estos últimos, deberán exponer sus argumentos, ya sea a favor o en contra del tema que se ha propuesto y deberán hacerlo de forma razonada apoyándose, por ejemplo, en la información que han buscado previamente. Por último, una vez que hayan debatido deben realizar las conclusiones, algo que generalmente, resulta difícil pues se trata de resumir lo que ya han dicho pero sin añadir nada nuevo.

Después del debate tiene lugar la reflexión metacognitiva en la que los estudiantes pueden responder a preguntas como, ¿Fue útil participar en un debate?, ¿he participado de forma activa?, ¿he hablado de forma clara?, ¿he respetado a mis compañeros?, ¿qué se puede hacer para que el próximo debate sea más productivo? Esta etapa de evaluación del debate y de los aprendizajes a partir del mismo se realiza en una sesión en la que todos los alumnos tengan oportunidad de participar. El objetivo en este caso, no es darles una calificación, sino ver en qué se puede mejorar para posteriores trabajos (Magos Guerrero, 2006). Lo que se busca es que los alumnos aprendan y adquieran soltura para hablar de lo que piensan sin miedo de lo que puedan decir los demás, pues es importante que con esta actividad, cada uno pueda expresar sus ideas, respetando siempre lo que digan los compañeros de forma que puedan ir desarrollándose como personas.

Discutir o debatir bien no es una tarea fácil, sino que requiere de práctica. Esta se puede realizar con amigos, familiares o conocidos que siempre se muestran más cercanos a nosotros y que nos hacen sentir con

mayor confianza. Pero debemos tener en cuenta una serie de reglas que nos permitirán desarrollar la capacidad de discusión.

Algunas de ellas son no llevar a cabo una discusión si los participantes de la misma no se lo toman en serio, no discutir sobre un tema que desconocemos, resolver las dudas relacionadas con conceptos problemáticos y/o desconocidos, no continuar una conversación sin aclarar los términos problemáticos, aportar pruebas o argumentos de los que se dice para demostrar lo que estás diciendo, por último, se debe hacer un resumen de lo dicho y llegar a una conclusión (Monzón, 2011).

En conclusión, se puede decir que para llevar a cabo un debate en el aula es necesario motivar a los alumnos con el tema, pero no todo se reduce a eso, sino que se espera que los alumnos estén dispuestos a respetar los turnos de palabra y escuchar a los demás. También se tendrá en cuenta que sean capaces de trabajar en grupo, pues este género oral requiere un trabajo colaborativo en la búsqueda y la selección de información y en la elaboración de argumentos a favor o en contra del tema que se vaya a tratar. Lo que se pretende es desarrollar " la disposición para recibir las opiniones y argumentos de otros sin prejuicios y mantener un diálogo crítico y constructivo" (Unzué, 2012).

3. Pragmática intercultural

Como hemos mencionado anteriormente, uno de los aspectos que puede tener especial relevancia en la práctica de la competencia oral es la composición de los grupos, tanto en el tamaño de los mismos como en el origen de sus componentes. Las diferencias en la práctica oral están estrechamente relacionadas con el origen cultural del individuo. Esto hace que en nuestras aulas encontremos diferencias considerables entre distintos estudiantes. Por eso, además de llevar a cabo debates en el aula para mejorar la competencia oral de los hablantes, creemos que el hecho de ver las diferentes formas de comunicación y el comportamiento de las personas puede

resultar relevante. Nos servirá para establecer diferencias entre los hablantes de distintas procedencias ya que nuestras aulas están formadas por estudiantes de distinto origen. De este tipo de diferencias se encarga una disciplina que recientemente ha desarrollado mucho sus estudios, la pragmática intercultural.

Escandell (2009) define la Pragmática como aquello que "estudia los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación" (:96). Por su parte, Reyes (1995) señala que la Pragmática es el significado lingüístico, el significado de las palabras empleadas en los actos de comunicación. "El significado del lenguaje usado se suele llamar <<significado del hablante>>, y se caracteriza por ser intencional y depender de las circunstancias en que se produce el acto de la palabra" (:8). Además, al estudiar los principios que guían los procesos de interpretación lingüística estudia la naturaleza del lenguaje como instrumento de comunicación (Reyes, 1995:8-9). Dicho en otras palabras la pragmática es el uso de la lengua en distintos contextos, es decir, cómo interpretamos los significados de aquello que nos dicen.

La Pragmática intercultural es una rama de la Pragmática, por ello conviene definir el término intercultural. Podemos decir que la competencia intercultural es "la capacidad de explorar nuestro propio repertorio y construir activamente una estrategia adecuada" (Friedman y Bertholn Antal, 2005:75). A partir de esta definición podemos ver cómo esta competencia "conjuga la existencia de varias interpretaciones culturales: una sobre otras culturas (presupuestos culturales) otra sobre nuestra propia cultura (autopercepción cultural) y una tercera resultante de la experiencia intercultural" (Dam y García Agustín, 2012:32). Dicho de otra forma, la competencia intercultural comparte tres principios: "el interés por las representaciones culturales de acuerdo a cómo construye la cultura el individuo, una visión dinámica de la cultura y un análisis de la competencia intercultural en situaciones concretas" (Dam y García Agustín, 2012:27). Manço, Amoranitis et al. (2001), consideran que la competencia intercultural es "una interacción compleja y multidimensional de aptitudes, de conocimientos y de actitudes cognoscitivas, sociales, comunicativas y emocionales" (:65). Pero añaden que:

“La competencia de interactuar con personas, grupos, instituciones o situaciones que se caracterizan por la diversidad social y cultural puede consistir tanto en negar como en homogeneizar la diversidad. Usada en el marco de un proceso de aprendizaje enriquecedor y creativo puede convertirse realmente en una <<competencia intercultural>>, es decir, la capacidad genérica potencial de administrar la diversidad (: 65)”.

Por lo tanto, lo que nos interesa analizar en este trabajo, además de comprobar el uso que se hace de la lengua en diferentes contextos, es la forma en que se interpretan los elementos de la lengua en distintas culturas, es decir, cómo se emplea la lengua y su interpretación en las culturas de los hablantes. Además, de acuerdo con las definiciones de los diferentes autores podemos ver cómo la diversidad social y cultural puede resultar muy enriquecedora. De la misma forma que conocemos aspectos de nuestra propia cultura, comunicándonos con personas procedentes de otras culturas aprendemos cosas nuevas que nos ayudarán a desarrollarnos como personas y a enriquecernos culturalmente.

También, de acuerdo con las teorías acerca del desarrollo de la competencia oral que hemos visto anteriormente, podemos decir que la adquisición y el desarrollo de dicha competencia están en estrecha relación con la diversidad cultural. “Las formas de tomar la palabra, los temas apropiados para hablar según diferentes parámetros comunicativos, las maneras de dirigirse a los demás, lo que se considera público o privado son aspectos que pueden diferir mucho de una cultura a otra” (Calsamiglia, H. y Tusón, A. 1999/2007:33).

De acuerdo con esto, Escandell (2009), señala que "cada cultura impone a sus miembros una serie de normas y principios que determinan qué tipo de conducta social se espera de ellos en cada situación. La pertinencia o no de un tipo de comportamiento verbal es, por tanto, otro de los aspectos básicos de la comunicación que varía de cultura a cultura" (:106).

Por tanto, podemos ver que cada cultura se rige por unas normas que debe cumplir y esto hace que los mismos términos en distintas culturas puedan interpretarse de forma diferente. Así, los hablantes se guiarán por sus

conocimientos comunicativos, por lo que es habitual en sus comunidades, tanto a la hora de usar como de interpretar lo que los otros hacen. De esta forma, los usos distintos y el valor diferencial pueden llevar a malentendidos entre hablantes de distintas comunidades (Martín Rojo, 2003). Algunos autores ponen ejemplos en diferentes contextos. Escandell (2004) nos muestra el ejemplo de las disculpas, del que dice que en las culturas orientales es suficiente con decir lo siento sin dar explicaciones, algo que no basta en nuestra lengua. De hecho, “los alumnos de estas culturas no solo tendrán que aprender el componente nuclear si quieren mostrar una buena competencia, seguramente tendrán que tomar conciencia de qué es lo que se espera de una disculpa en nuestra lengua” (:8). De la misma manera, Escandell (2009) indica que para realizar una misma acción podemos utilizar diferentes estrategias, que dependiendo de la cultura de los hablantes, pueden entenderse de una forma u otra. Nos presenta el caso de las peticiones. En nuestra lengua tendemos a utilizar el imperativo o las insinuaciones, mientras que en otras lenguas se emplea la fórmula interrogativa con el verbo poder, algo que se considera más cortés. Otro ejemplo de la misma autora es la expresión de gratitud, la cual para nosotros implica agradecimiento mientras que para otras culturas como la oriental, muestra gratitud y disculpa. “La interferencia radica en que los orientales tienen tendencia a producir en otras lenguas expresiones de agradecimiento con el contenido y la estructura propios de su cultura”. (Escandell, 2009:105). También es interesante observar el tono de voz que empleamos. Así como para nosotros resulta algo normal, para otras culturas como las latinoamericanas les parece que estamos enfadados.

Con ejemplos como estos podemos comprobar que la cultura española se caracteriza por usar un tono de voz relativamente alto en comparación con el de otras culturas, por ejemplo, la latinoamericana, como ya hemos mencionado anteriormente. Esto puede resultar chocante para las demás culturas, pues pueden llegar a considerar que el hablante español está mostrando enfado ante alguna situación o está siendo maleducado.

Para comprender mejor todos estos aspectos puede ser relevante observarlos a partir de las interacciones entre los individuos de cada una de

estas culturas. Algunos trabajos en este sentido han analizado el comportamiento interaccional en el ámbito del trabajo (Dam y García Agustín 2012) o en la atención sanitaria (Ortí, Sánchez et al., 2006). El primero de ellos plasma una serie de entrevistas realizadas a personas hispanohablantes residentes en Dinamarca y trabajadores en un ambiente internacional. Ellos cuentan sus experiencias en una cultura muy diferente a la suya y la forma de relacionarse con sus habitantes. El segundo caso se centra en el estudio de las culturas comunicativas en el ámbito sanitario de tres grupos: India y Pakistán, Europa del Este y Magreb. En él se pueden observar las diferencias entre las personas por desconocimiento del idioma o por diferencias propias de cada cultura. En la India y Pakistán sus hablantes son muy respetuosos y no aceptan los solapamientos o las disputas por tomar la palabra. Son personas tranquilas y formales. En Europa del Este la comunicación entre el médico y el paciente es relajada y serena, emplean un tono de voz suave y se respetan los turnos de palabra dando cuenta de un respeto mutuo entre ambos. Por último, en el grupo de Magreb sus habitantes no interrumpen, no contradicen, tienen un lenguaje estático y poco enfático. En este caso la conversación no es fluida debido al bajo nivel cultural de estas personas, lo que hace que generalmente tengan dificultades lingüísticas para entender al personal sanitario.

A partir de estos datos, consideramos necesario incorporar los factores lingüístico-culturales en este trabajo. La realización de debates en el aula debe considerar las diferencias de interacción y comportamiento entre hablantes tanto de la propia cultura como de otras.

III. METODOLOGÍA

Nuestra hipótesis inicial es que los alumnos de otras culturas respetan las normas del debate más de lo que lo hacemos en España. Si observamos el comportamiento lingüístico de los estudiantes de origen no español, encontraremos diferencias. Creemos que encontraremos diferencias en cuanto al respeto de las normas del debate, el respeto a los turnos de habla y al tono de voz.

Como también hemos señalado, creemos además que la gestión del tamaño de los grupos de debate es un factor importante que puede dar lugar a diferencias importantes entre los mismos. Consideramos que para respetar las normas en un debate es mejor llevar a cabo estos debates en grupos pequeños.

Para comprobar si nuestra hipótesis es cierta, desarrollamos una secuencia didáctica relacionada con la realización de debates en el aula. Para ello, hicimos una selección de alumnos, empleamos diferentes materiales a partir de los que pudimos ir recogiendo datos para su análisis. Este análisis se centró en la interpretación de dos variables independientes: el bagaje cultural de los alumnos y la disposición de los mismos en grupos respecto al número de personas integrantes.

1. Selección de la muestra

Realizamos las prácticas en el instituto IESO Pedro de Atarrabia situado en Villava, un pueblo cercano a Pamplona (a 4 kilómetros de la capital), donde desarrollamos una secuencia didáctica enfocada a la realización de debates en el aula. Los datos resultantes de la secuencia didáctica componen la base práctica para la realización del presente trabajo.

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante el procedimiento del muestreo intencionado. Antes de la recogida de datos se estableció el número

de individuos a los que se iba a incluir en el estudio y las categorías que se iban a tener en cuenta.

Así, seleccionamos un total de 45 alumnos repartidos en tres clases: una de 2º de ESO y dos de 3º de ESO. Nuestra decisión se debió a que tanto el debate como los géneros periodísticos son parte del currículo académico en estos cursos y, por ende, suscitarían mayor interés en el grupo.

2. Materiales. La secuencia didáctica

Los datos se recogieron mediante observaciones que se anotaron en hojas. En ellas se recogían notas acerca de lo que íbamos observando en el desarrollo de las actividades y en la forma en que se iban realizando (por si se podían introducir mejoras para un futuro). También se utilizó una cámara de vídeo para realizar grabaciones de los debates que iban realizando los alumnos. Se utilizaron igualmente fotocopias en las aparecían distintos temas sobre los que se podían debatir o en las que se les daban a conocer las normas que se consideraban necesarias para realizar un buen debate. Además, en dichas fotocopias se incluyeron parrillas de evaluación y autoevaluación y una serie de preguntas para la realización de una reflexión final.

La secuencia didáctica se desarrolló en cuatro sesiones en el aula. En la primera comenzamos explicando a los alumnos qué es lo que íbamos a hacer en estas sesiones dedicadas al debate y les entregamos unas fotocopias que deberían ir rellenando con la información que se les fuera transmitiendo día a día, la evaluación de sus compañeros o de ellos mismos... A continuación les pusimos un vídeo a modo de resumen acerca de qué es un debate de modo que se pudieran ir introduciendo algunos contenidos. A partir de aquí, les preguntamos sobre su conocimiento previo sobre los debates, lugares en los que hubieran visto alguno y de qué tipo y si conocían alguna de sus normas. Posteriormente, se reunieron en grupos para extraer las normas que consideraran necesarias para realizar un buen debate e hicimos una puesta en

común en la que les expusimos las normas que creíamos más importantes y ellos debían ir copiándolas. Además, les explicamos el papel del moderador, una persona que actúa como guía del debate y sin la cual este no podría realizarse. Después, les distribuimos una lista de temas para seleccionaran cuáles eran los que más les interesaban y, tras esto, recogimos la hoja para hacer un recuento, de forma que los temas que obtuvieran más votos fueran los seleccionados para llevar a cabo el debate. Les dejamos a ellos la posibilidad de elegir los temas porque consideramos que es importante que se sientan partícipes de aquello que se les quiere enseñar.

Para la segunda sesión cambiamos de aula y fuimos a otra aula en la que había un ordenador y un proyector, pues nuestro objetivo era mostrar a los alumnos algunos vídeos en los que se reflejara cómo se realiza un debate. En el primero de ellos presentamos un debate en el que se muestra la estructura que tiene este género. En este mismo vídeo se mostraba la forma de intervención de los participantes del mismo, con respeto y escuchando las opiniones de los otros. Así, les hicimos ver que esto era lo que nosotros queríamos que cumplieran al realizar sus debates en el aula. Del mismo modo, les mostramos un debate en el que todas las personas hablaban al mismo tiempo para que vieran que eso no era correcto. Esto resultó de gran interés para los alumnos, pues el debate que se les presentaba en primer lugar giraba en torno a las redes sociales, un tema de gran actualidad, que captó fácilmente la atención de los alumnos. A continuación hicimos una puesta en común en la que se discutió su opinión acerca de lo visto hasta el momento y si habían comprendido bien lo que debían hacer. Tras esto les propusimos reunirse de nuevo en grupos, y en función del tema (elegido a votación por los alumnos) y la postura que les tocara defender, debían preparar argumentos. Además, como tarea debían buscar información relacionada con su tema para apoyar sus argumentos con datos más concretos que les permitieran convencer a los demás de lo que estaban diciendo.

Así, en la tercera sesión, tuvieron 10 minutos para revisar la información que habían buscado para incorporarla a lo que ya habían hecho el día anterior. Una vez hecho esto pudimos comenzar a realizar debates en el aula. Poco a

poco, por grupos, fueron haciendo sus debates y mientras tanto, sus compañeros tenían que evaluarles. Estos debates eran grabados en vídeo para que los alumnos pudieran verse a sí mismos y consideraran cómo lo habían hecho. Al mismo tiempo, una vez que iban terminando sus debates, los compañeros podían realizar comentarios acerca de las participaciones en el debate. Estos comentarios debían ser siempre de carácter constructivo, con el objetivo de aprender y mejorar en la medida de lo posible.

En la cuarta y última sesión, los alumnos pudieron ver sus propios debates y evaluarse a sí mismos, de forma que pudieran considerar si lo habían hecho bien o podían haber mejorado. Por último, debían escribir una redacción en la que reflexionaran acerca de diferentes cuestiones como, por ejemplo, si habían aprendido cosas nuevas, si las actividades les habían resultado interesantes, si cambiarían algo, si creían que se podían haber esforzado más o si las actividades que se habían propuesto tenían algo que ver con lo que se hace en clase normalmente, entre otras cosas.

3. Técnica de recogida de datos

Para recoger los datos llevamos a cabo un análisis cualitativo, es decir, interpretamos los datos en función de las características de cada alumno y según nuestro criterio.

Para ello, nos centramos en el proceso de investigación-acción, en el que en primer lugar, desarrollamos un plan de acción, es decir, una secuencia didáctica a partir de la cual íbamos a trabajar. En él, nos centramos en la investigación, mientras que los alumnos ocuparon el centro pues era a ellos a los que se les iba a investigar. En segundo lugar, explicamos a los alumnos qué era lo que íbamos a hacer en las sesiones en las que trabajaríamos la secuencia didáctica. Gracias a esto, pudimos dialogar con los alumnos manteniéndonos neutrales en todo momento, fomentando un aprendizaje más reflexivo en ellos y promoviendo la enseñanza cooperativa y por grupos.

A partir de aquí, tuvimos en cuenta el método experimental centrado en la investigación en el aula y, más concretamente, nos centramos en la observación, que consiste en observar cómo se desarrolla la interacción en el aula (cuál es el papel del alumno, cuál es el propósito pedagógico, cómo se usan los medios para comunicar, qué áreas de contenido son comunicadas...). Así, pudimos ver diferencias entre unos alumnos y otros en su comportamiento a la hora de debatir pues nos encontramos con alumnos muy extrovertidos pero también otros bastante tímidos.

Se trata de una investigación de carácter práctico, es decir, una investigación que se centra en explicar lo que ocurre en el aula, la interrelación entre los factores relacionados con el alumno, el profesor y el currículo (Madrid, 2001:12). Esto nos permitió, por último, reflexionar acerca de lo que había acontecido en el aula, recoger diferentes datos y analizarlos para extraer conclusiones y posibilidades de mejora.

Además, realizamos una observación desde el punto de vista etnográfico, centrado en la interacción social de los alumnos. Esto se observa a partir de las relaciones sociales, producto de las vivencias de cada una de las personas del grupo y constituyen en sí mismas nuevas formas de aprender. Por eso, son importantes las características sociales porque dependiendo de las mismas, interpretamos las cosas de una forma u otra.

Por esta razón es relevante atender al origen cultural de los estudiantes, es decir, hay que conocer los patrones culturales y lingüísticos que hay en el aula para que las interacciones entre los alumnos puedan desarrollarse con normalidad sin que haya malentendidos, ya que hoy en día, lo más frecuente es encontrarnos aulas multiculturales.

4. Variables codificadas

Con el fin de observar en la medida en que se respetaban las normas del debate en el aula se tuvieron en cuenta las siguientes variables

independientes: el origen cultural de los alumnos y el tamaño de las agrupaciones de los mismos.

Además, a partir de la observación y teniendo en cuenta el desarrollo de la secuencia, tomamos en consideración una variable adicional como la motivación, pues algunos alumnos de los que apenas podría esperarse interés en la realización de debates se mostraron muy motivados a la hora de llevarlos a cabo.

A partir de la codificación de estas variables empleamos el programa SPSS como herramienta de extracción de resultados. Esto nos ha permitido contrastar los diferentes resultados y asegurarnos de una interpretación correcta.

Consideramos que esto nos podía resultar muy útil en nuestro trabajo pues podríamos recoger los datos desde distintas perspectivas de acuerdo con el número de componentes de cada grupo o dependiendo del origen cultural de los alumnos participantes en este estudio, lo que nos permitiría establecer relaciones o diferencias con aquello que habíamos considerado en la hipótesis inicial.

IV. RESULTADOS

Los datos analizados corresponden a los resultados de la secuencia didáctica en primer lugar y a la autoevaluación y reflexión de los estudiantes en segundo lugar. Adicionalmente también se incluyen datos de nuestra observación y anotaciones personales recogidas.

A partir de la secuencia didáctica que se llevó al aula para desarrollar la competencia oral con los alumnos mediante la realización de debates, pensábamos conseguir unos resultados positivos con respecto a la participación de los alumnos puesto que las actividades estaban orientadas hacia este objetivo.

Algunos de los objetivos adicionales eran que aprendieran las normas del debate y que fueran capaces de respetarlas, además de poder aportar argumentos justificando las razones por las que los utilizaban. Para ello se emplearon un total de cuatro sesiones de 55 minutos cada una en las que los alumnos aprendieron los objetivos planteados, es decir, las normas del debate o cómo debían argumentar y debatir, entre otras cosas.

La secuencia didáctica se llevó a cabo en 3 clases, en una de 2º de ESO en la asignatura optativa de Habilidades Lingüísticas con un total de 13 alumnos, y en dos de 3º en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, una con 15 alumnos (3º de ESO A) y otra con 17 alumnos (3º de ESO C) formando un total de 45 alumnos.

En estas clases encontramos distintas particularidades. En la primera aula, el hecho de proponer estas actividades fue un gran reto, pues los alumnos presentaban ciertos problemas, absentismo, residencia en pisos de acogida... Sus vidas eran complicadas y, tanto su profesora como nosotros, pensamos que el hecho de plantearles la posibilidad de hacer debates en clase podría resultar interesante para ellos a la par que complicado, pues muchos de ellos probablemente se negarían a realizar dicha actividad. Para nuestra sorpresa, estos alumnos se mostraron muy interesados en lo que se les estaba proponiendo y estaban animados pues querían hacer buenos debates. En la

clase de 3º A los alumnos eran muy habladores, tal y como nos los presentó su tutora y, al proponerle la actividad de realizar debates con sus alumnos, nos dijo que creía que lo harían bien por la facilidad que tenían para hablar en clase sobre cualquier tema. Esto permitió hacer debates más largos pues los alumnos en todo momento tenían algo que decir, hasta el punto de que no nos dio tiempo a terminar los debates en la sesión que se había planteado para ello y tuvimos que pedir a la profesora que nos cediera media hora de la siguiente clase para terminar con la actividad. En la última clase, la de 3º C, nos encontramos con alumnos un poco diferentes a las clases anteriores, algunos de ellos eran habladores y otros, más callados y estudiosos, pero en ambos casos, todos ellos se distraían con facilidad.

Para poder realizar los debates seguimos una serie de pasos. Se propusieron dos actividades previas al debate y dos posteriores, todas ellas en grupos y una reflexión final de carácter individual. La primera actividad consistía en extraer las normas del debate a partir de sus conocimientos previos, por lo que podían escuchar en la radio o ver en televisión, y con el visionado de un vídeo a modo resumen acerca de debates que se realizaban en las aulas. La segunda actividad consistía en preparar argumentos para la realización de dichos debates a favor o en contra del tema que les hubiera tocado defender (previamente elegido por los alumnos a votación). Tras esto, los alumnos realizaron sus debates (que estaban siendo grabados en vídeo) mientras sus compañeros les evaluaban para considerar la medida en que respetaban las normas del debate, y al mismo tiempo, valoraban si sus argumentos eran correctos o no. Por último, la última sesión se dedicó al visionado de los debates a partir de los que los alumnos debían autoevaluarse y considerar cómo lo habían hecho, pero no solo eso, sino que también debían responder a preguntas como si podían haberse esforzado más, qué les había parecido la secuencia didáctica que se les había propuesto o si lo propondrían como actividad para hacerla a menudo, entre otras cosas. Estos últimos aspectos nos ayudaron a tener una visión global de la secuencia didáctica en conjunto con la reflexión individual de cada alumno.

Para poder desarrollar las actividades distribuimos a los alumnos en grupos con distinto número de personas para comprobar si nuestra hipótesis acerca de que el número de personas influía en el respeto de las normas del debate se cumplía o si, por el contrario, estábamos equivocados. Los grupos estaban compuestos por 3, 5, 7 o 9 personas, dependiendo del número de alumnos por clase, formando un total de nueve grupos. Podemos ejemplificarlo de la siguiente manera:

Tabla 1. Distribución de los alumnos en grupos dependiendo del número de personas que los componen.

	Número de grupos	Total de personas
Grupos de 3 personas	4	12
Grupos de 5 personas	2	10
Grupos de 7 personas	2	14
Grupos de 9 personas	1	9
Total	9	45

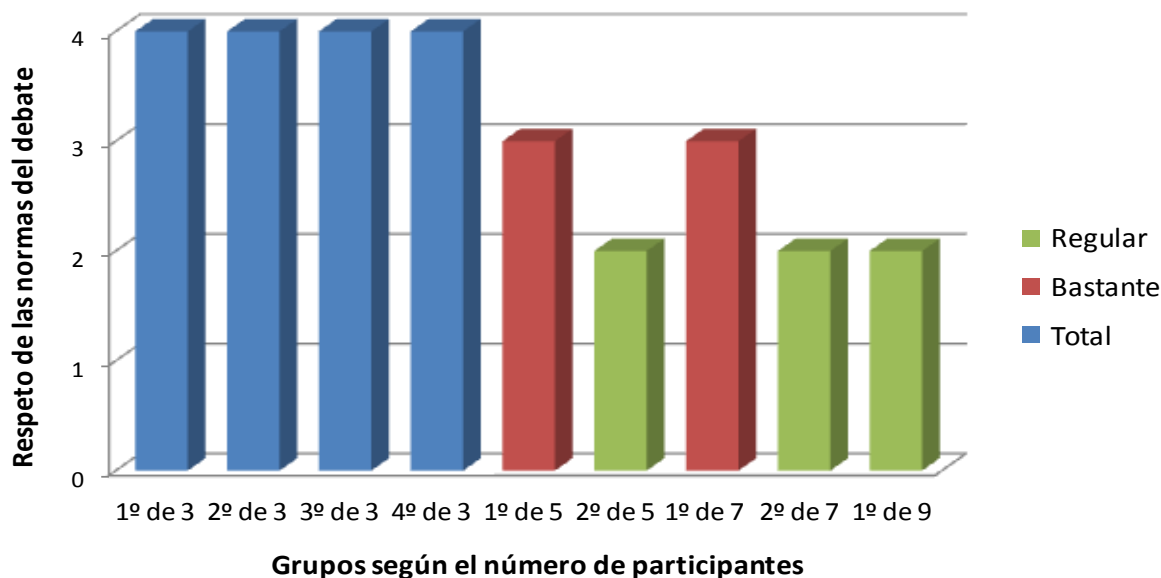
En la **primera actividad**, como ya hemos dicho anteriormente, los alumnos tuvieron que extraer las normas que consideraran más importantes para la realización de un debate. En este caso, los resultados obtenidos a partir de la realización de la actividad fueron muy satisfactorios. De los nueve grupos cinco de ellos obtuvieron muy buenos resultados y los otros cuatro, resultados bastante buenos. Una vez realizada la actividad, hicimos una puesta en común de las normas que habían extraído y encontramos diferencias dependiendo de las clases. En la primera clase que desarrollamos la secuencia, los alumnos debían extraer las normas del debate en grupos, sin ningún papel o nota de

apoyo mientras que, en las otras clases, para guiar a los alumnos con más facilidad les entregamos unas hojas con lo que íbamos a hacer cada día. Así, los alumnos de la primera clase extrajeron las normas a partir de una reflexión en conjunto de todos los integrantes del grupo y los de las otras dos, se dedicaron más a mirar lo que ponía en el resto de hojas con lo que, más que pensar en las normas del debate, se dedicaron a copiar lo que ponían en las otras hojas. Consideramos que esto último fue un error y si desarrolláramos de nuevo la secuencia no entregaríamos estas hojas a los alumnos pues lo que queremos es que reflexionen, no que lo copien de otras hojas.

En la **segunda actividad** los alumnos, tras el visionado de unos vídeos en los que se les mostraban ejemplos de debates y los pasos que tenían que seguir para llevar a cabo uno de ellos, se dispusieron a preparar sus propios argumentos para defender la postura que les había tocado en dicho debate. En este caso, a diferencia de la primera actividad, hubo una mayor variedad en cuanto a resultados. En tres grupos los alumnos prepararon muy buenos argumentos, en cinco los argumentos fueron bastante buenos, mientras que en un grupo los argumentos fueron regulares. En este último caso, los alumnos no sabían qué argumentos preparar a favor y en contra porque no estaban muy de acuerdo con el tema que les había tocado defender y estaban un poco desmotivados al respecto.

En la **tercera actividad**, centrada en la realización de debates, los alumnos ya sabían que debían respetar una serie de normas (vistas en la primera sesión), para poder realizar buenos debates como escuchar las intervenciones de los demás, respetar el turno de palabra, hablar con voz clara y sin gritar... Esto no fue así en todos los casos pues se cumplió en su totalidad únicamente en cuatro grupos, concretamente en los cuatro formados por 3 personas en los que hubo un respeto total de las normas del debate, en dos grupos hubo bastante respeto de las normas, uno compuesto por 5 personas y uno de 7 personas y las normas del debate se respetaron de forma regular en tres grupos, uno formado por 5 personas, otro por 7 y un tercero compuesto por 9 personas. Se puede ver más claramente en la siguiente gráfica:

Gráfica 1: Respeto mostrado (0 = nada, 4 = total) por los grupos según el número de integrantes.



En esta gráfica se puede comprobar que tal y como se planteaba en la hipótesis, hay un mayor respeto de las normas del debate en grupos con menor número de personas. Estos respetan los turnos de palabra, hablan en un tono de voz claro y sin gritar y escuchan las opiniones del resto de participantes.

A esto se puede añadir que ya no solo en los debates, sino durante la observación en el aula, en la realización de las dos primeras actividades, conforme los alumnos iban extrayendo las normas del debate y preparaban sus argumentos, pudimos comprobar que en los grupos con pocas personas había mucho más respeto frente a aquellos que contaban con un mayor número de personas. La razón era que en los grupos grandes todos querían aportar opiniones y hablaban al mismo tiempo, por lo que no se escuchaban entre sí.

En la **cuarta actividad** los alumnos tenían que evaluar a sus compañeros mientras realizaban sus debates, y a diferencia de nuestra opinión que ya hemos mostrado en la actividad 3, los compañeros consideraban que en seis casos (en los cuatro grupos de 3 personas, y en los dos grupos de 7 personas) se habían respetado las normas del debate y el moderador había cumplido su función. Pero en uno de los grupos, concretamente uno formado por 3 personas, y que anteriormente, había preparado de forma regular los

argumentos para la realización de los debates, el debate fue muy pobre y sus argumentos no fueron del todo claros. Asimismo, la audiencia consideró que en dos casos (en dos grupos de 5 personas) se habían respetado casi todas las normas del debate y el moderador había cumplido su función y que en un grupo (formado por 9 personas) se había hecho un buen debate aunque no se respetaban todas las normas.

Como se puede ver, la opinión de los alumnos difirió un poco de la nuestra, pero en general, pudimos comprobar que el hecho de hacer debates en grupos pequeños continúa siendo mejor para respetar con más facilidad las normas del debate, lo cual confirma de nuevo nuestra hipótesis inicial.

En la **última actividad** los alumnos debían autoevaluarse mientras observaban su actuación en el debate que había sido grabado previamente. En cinco grupos (dos de 3 personas, dos de 5 y uno de 7 personas) los alumnos consideraron que habían hecho un buen debate y habían respetado bastante bien sus normas. Por otro lado, tres grupos (uno de 3 personas, uno de 7 y uno de 9 personas) estimaron que habían hecho un buen debate y habían respetado sus normas, pero al mismo tiempo creían que se podían haber esforzado más. El grupo restante (compuesto por 3 personas) consideró que la actividad no les había gustado mucho, y por eso, no habían hecho un buen debate; además, pensaban que podían haberse esforzado más.

Tras esto pedimos a los alumnos que valoraran por escrito el desarrollo de la secuencia didáctica y reflexionaran sobre algunas cuestiones tales como si habían aprendido cosas nuevas, si las actividades les habían resultado interesantes y si cambiarían algo de ellas, si creían que estas actividades tenían algo que ver con lo que se hace en la clase de lengua habitualmente... Esta actividad, a diferencia de las anteriores, propusimos que la hiciera cada alumno de forma individual, pues en todos los casos, aunque se había hecho una observación generalizada, siempre tuvimos en cuenta las actividades en conjunto como grupo y no como personas individuales. Con esto, nuestro objetivo era hacer una valoración en conjunto de la secuencia, pero no solo

eso, sino ver si les había resultado interesante y si habría posibilidades de establecer mejoras para poder desarrollar la secuencia en un futuro.

Las respuestas fueron muy variadas. Como ya hemos dicho, muchos alumnos consideraban que podían haberse esforzado más participando en el debate, pero algunos de ellos consideraban que el hecho de que se les estuviera grabando les hizo mostrarse más tímidos. A pesar de eso, la mayoría de los alumnos se mostraron interesados por las actividades que propusimos y añadieron que les hubiera gustado realizar más debates con otros compañeros o uno de toda la clase en conjunto, pues la secuencia se les hizo corta y habrían continuado con más debates. También comentaron que habían aprendido cosas nuevas como qué es un debate, cuáles son sus normas o cómo hacerlo bien expresando argumentos de forma clara. Asimismo, añadían que las actividades, además de ser divertidas, les habían parecido educativas porque les servirían a la hora de exponer sus argumentos en una entrevista de trabajo o para optar a una universidad, entre otras cosas. Además, algunos de ellos consideraron que estas actividades tenían poco o nada que ver con lo que hacían habitualmente en clase mientras que otros señalaban que sí tenían ver con lo que hacían en clase, porque normalmente con su profesora veían la teoría y con la realización de debates en el aula lo pusieron en práctica. Por último, como mejoras, alguno de los alumnos nos sugirió la posibilidad de hacer una exposición en directo de un debate real, pues consideraba que aunque no estaba dentro de los planes establecidos, es muy importante saber explicarse de forma clara y concisa.

En este punto es necesario añadir un comentario acerca de un aspecto que me pareció relevante en dos casos concretos y es el factor de la motivación. En el primer caso haremos referencia a un alumno repetidor y con muchos suspensos, que para nuestra sorpresa, se mostró muy participativo y motivado con la realización de los debates. De hecho, fue uno de los mejores alumnos, algo que nos hizo ver que este alumno necesita una motivación para estudiar, pues en general en clase apenas presta atención. En su reflexión personal consideraba que había aprendido cosas nuevas como las normas del debate o el saber estar y que la actividad le había parecido interesante y

cambiaba un poco respecto a lo que estaban haciendo en clase. Otro caso es el de un chico de altas capacidades que en clase, en ocasiones, daba muestras de aburrimiento, pero que en esta actividad, al igual que el alumno repetidor, también se mostró muy motivado y entusiasmado. De hecho, en su reflexión individual comentaba que le había parecido una actividad muy interesante y era algo que "se salía de la línea de lo habitual". Además, añadía que le hubiera gustado dedicar más clases a esta actividad, consideraba que los debates se habían trabajado poco y que si se les hubiera podido dedicar más tiempo lo podían haber hecho mucho mejor.

La segunda parte de nuestra hipótesis se centraba en la procedencia de los alumnos como factor relevante en el desarrollo de los debates. Concretamente los alumnos procedentes de culturas distintas a la local respetarían más las normas del debate que lo que lo hacemos en nuestra cultura. Por eso, es interesante hacer una clasificación de los alumnos según su lugar de procedencia que más adelante nos permitirá establecer diferencias entre ellos.

Tabla 2: Clasificación de los alumnos según su lugar de procedencia.

Clasificación de los alumnos según su lugar de procedencia	
Número de alumnos locales	32
Número de alumnos procedentes de otras culturas	13

Los resultados de esta tabla nos muestran cómo casi un tercio de los alumnos proceden de otras culturas, lo que nos permite comentar las diferencias que hemos observado en el aula de estos alumnos frente a los alumnos locales.

Esta distribución sin embargo era diferente en las distintas clases. En la clase de 2º de ESO de 13 alumnos, 8 de ellos procedían de otras culturas mientras que en las clases de 3º de ESO de 15 y 17 alumnos, 1 y 4 respectivamente eran originarios de otras culturas.

Debido a esto, con la ayuda de las profesoras intentamos que hubiera grupos, tanto de alumnos locales o de otras culturas o mezcla de ambos, para tratar de ver si existían diferencias. Así, los nueve grupos estaban formados de la siguiente manera:

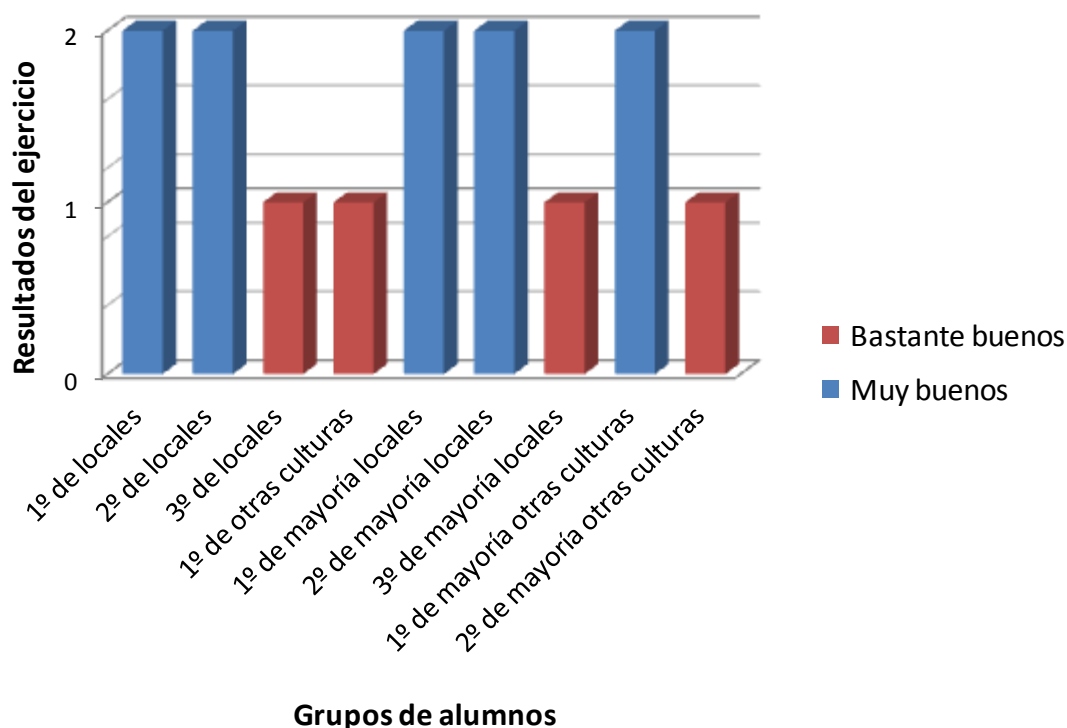
Tabla 3: Composición de los grupos en función del lugar de procedencia de los alumnos.

Lugar de procedencia de los alumnos	Número de grupos
Locales	3
De otras culturas	1
Mayoría de locales	3
Mayoría de otras culturas	2
Total	9

Si tenemos en cuenta los resultados de las actividades en función del lugar de origen de los alumnos, podemos decir que en la **primera actividad** los alumnos locales lograron en dos casos resultados muy buenos y en uno bastante buenos, mientras que los alumnos procedentes de otras culturas consiguieron resultados bastante buenos. Por otro lado, en los grupos de mayoría locales los resultados fueron semejantes a los del los alumnos locales,

mientras que los grupos en los que había mayor número de alumnos de otras culturas lograron en uno de los grupos resultados muy buenos, y en el otro, bastante buenos como se puede ver reflejado en la Gráfica 2:

Gráfica 2: Resultados de la primera actividad (0 = malos, 2 = muy buenos) por grupos dependiendo del lugar de procedencia de los alumnos.



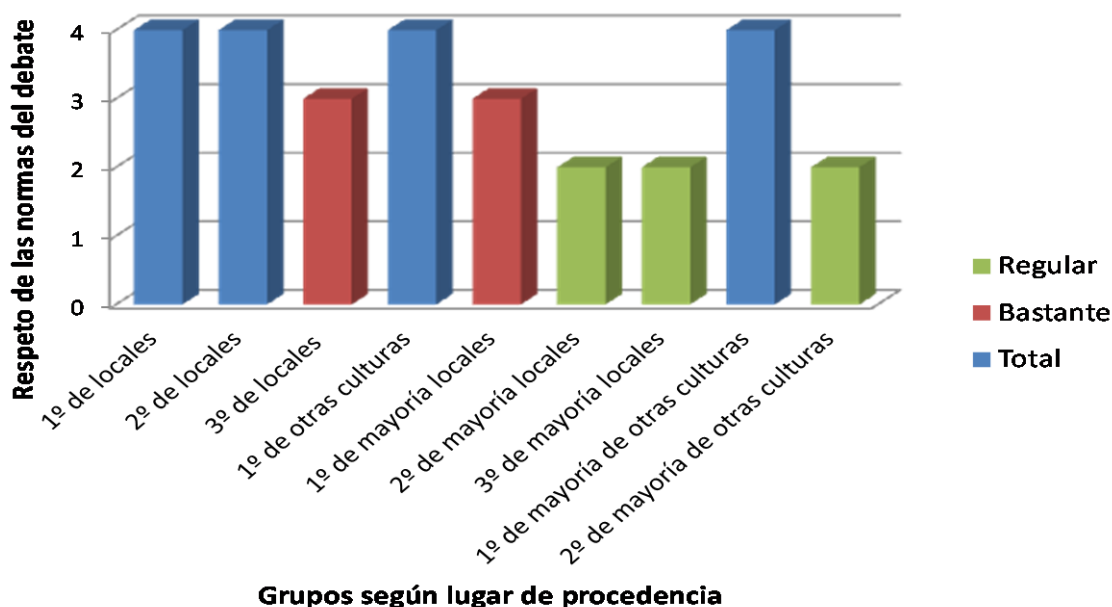
En lo que se refiere a la **segunda actividad** en la que los alumnos tenían que preparar argumentos para defender la postura que les correspondiera (ya sea a favor o en contra) en el debate, los alumnos locales consiguieron resultados muy buenos, bastante buenos y regulares, mientras que los alumnos de otras culturas lograron resultados bastante buenos. De la misma forma, los alumnos que eran en su mayoría locales en uno de los casos obtuvieron resultados muy buenos y en dos, resultados bastante buenos. Por último, los alumnos que en su mayoría procedían de otras culturas obtuvieron en un caso resultados muy buenos, y en otro, resultados bastante buenos.

En estas dos primeras actividades los resultados fueron bastante buenos o muy buenos en general, pues los alumnos siguieron las pautas de lo que se les había explicado, ya sea por parte de la profesora o mediante el visionado

de varios vídeos, por lo que en estas dos primeras actividades no se pueden establecer apenas diferencias entre los alumnos de distinta procedencia.

En la **tercera actividad**, relacionada con la realización de debates, los alumnos locales en dos casos respetaron totalmente las normas del debate, mientras que en un caso lo hicieron de forma regular, algo que contrastaba con el grupo de alumnos procedentes de otras culturas que respetó totalmente las normas del debate. En los grupos de mayoría de alumnado local nos encontramos cómo en un caso, se respetan bastante las normas del debate, pero en dos, el respeto de las normas puede ser calificado como regular, mientras que en los grupos de mayoría de alumnos procedentes de otras culturas nos encontramos en un caso con un respeto total de las normas del debate, y en otro, bastante respeto de las mismas. Esto se puede ver reflejado en la Gráfica 3 a continuación:

Gráfica 3: Respeto mostrado (0 = nada, 4 = total) por grupos según el lugar de procedencia.



En esta gráfica se puede observar cómo en los grupos de alumnos locales o de mayoría de alumnos locales nos encontramos con tres casos de

respeto total o bastante respeto de las normas del debate, y al mismo tiempo, hay otros tres casos en los que el respeto de las normas del debate es regular. Por el contrario, en los grupos de alumnos procedentes de otras culturas o en los que hay una mayoría de los mismos, hay un respeto total o bastante respeto de las normas del debate, por lo que se puede decir que los alumnos procedentes de otras culturas o grupos en los que hay una mayor presencia de este tipo de alumnos se respetan más las normas del debate. Por eso, se puede considerar que estos alumnos son más respetuosos que los alumnos locales o que aquellos en los que la mayoría de los alumnos son de procedencia local. Con esto se vuelve a confirmar la segunda hipótesis inicial en la que considerábamos que los alumnos procedentes de otras culturas son más respetuosos (porque es una marca cultural) frente a los alumnos locales.

Esto se puede confirmar en los resultados de la **actividad cuatro** en la que los alumnos evaluaban a sus compañeros, la cual, aunque difiere un poco de lo que habíamos considerado en la actividad 3, ayuda a confirmar la hipótesis propuesta, y es que los alumnos de otras culturas respetan más las normas del debate que los alumnos locales. Los resultados fueron los siguientes. En los grupos de alumnos locales, los compañeros consideraban que en un caso se habían respetado todas las normas del debate y el moderador había cumplido su función, en un segundo caso señalaban que se habían respetado casi en su totalidad y el moderador había cumplido su función y en un tercero, los compañeros consideraban que los participantes del debate no habían respetado todas sus normas y el moderador no había cumplido su función. En el caso del grupo de alumnos procedentes de otras culturas, los compañeros consideraban que habían respetado todas las normas del debate y el moderador había cumplido su función. No sucede lo mismo en los grupos de mayoría de alumnos locales en los que los compañeros consideraban que en dos casos se habían respetado todas las normas del debate y en un caso, a pesar de que los compañeros creían que habían hecho un buen debate, no respetaban todas las normas. En el caso de los alumnos de procedentes de otras culturas en su mayoría, los resultados fueron bastante buenos, pues en un caso se respetaban todas las normas del debate, y en el

otro, se respetaban casi en su totalidad. Como se puede comprobar, en los grupos de alumnos procedentes de otras culturas o de mayoría de los mismos, en todos los casos se respetaban las normas del debate casi en su totalidad mientras que no ocurría lo mismo en el caso de alumnos de procedencia local.

Por último, en la **actividad cinco**, los alumnos debían autoevaluarse y los resultados fueron los siguientes. En el caso de los alumnos locales, en dos grupos consideraban que habían hecho un buen debate y habían respetado bastante bien sus normas y en un tercero, la actividad no les gustaba mucho, y por eso, no habían hecho un buen debate. El grupo de alumnos procedentes de otras culturas consideraba que había hecho un buen debate y había respetado sus normas, mientras que en el grupo de mayoría de alumnos locales todos consideraban que habían hecho un buen debate, pero dos de los grupos añadían que podían haberse esforzado más. En los grupos de mayoría de alumnos procedentes de otras culturas, ellos mismos creían que habían hecho un buen debate, pero también en un caso señalaban que se podían haber esforzado más.

Adicionalmente, durante la observación en el aula y durante la realización de los debates, pudimos comprobar cómo los alumnos procedentes de otras culturas hablaban en voz más baja, y en ocasiones, sus compañeros no escuchaban lo que decían. Esto mismo sucedió en los debates en los que tuvimos que pedir a algunos alumnos que alzaran el volumen de la voz porque si no, no se les iba a escuchar, frente a los alumnos locales que hablaban en un tono de voz más alto y se les entendía perfectamente. También pudimos comprobar cómo los alumnos procedentes de otras culturas eran mucho más tranquilos, y si estaba hablando otro compañero, se mantenían en silencio hasta que este terminara de hablar.

En cuanto a las reflexiones de los estudiantes procedentes de otras culturas creemos que hay aspectos relevantes que se pueden comentar, pues como ya hemos dicho antes, la mayoría de ellos, al menos en una de las clases, la de 2º de ESO, tenían vidas difíciles. Algunos de ellos consideraban que era una actividad diferente a lo que solían hacer normalmente, les había

gustado mucho y les había servido para aprender cosas nuevas. Pero no solo eso, sino que les había servido para aprender cómo hay que comportarse, escuchando a los demás y sin interrumpir ni faltar al respeto a los compañeros, pues era algo a lo que antes no prestaban mucha atención. Además, uno de los alumnos hacía una reflexión que consideramos importante, señalaba que por primera vez se habían entretenido todos con las actividades que hicieron en la secuencia didáctica, algo que nos hace pensar que las clases son difíciles, pues muchos de los alumnos no colaboran y se dedican a romper el ritmo, por lo que se hace difícil tanto avanzar materia como mantener un buen clima en el aula. En las clases en las que estuvimos con ellos, el clima fue bastante cordial, pero la profesora ya nos había avisado de antemano las situaciones con las que nos podíamos encontrar (alumnos con numerosos problemas familiares que les afectaban en el comportamiento en clase, conductas disruptivas, alumnos problemáticos...). Tuvimos mucha suerte, y tanto durante nuestra estancia como en el desarrollo de la secuencia, los alumnos se mostraron con muchas ganas de participar lo que hizo que la secuencia funcionara mejor de lo esperado.

También resulta reseñable el comportamiento y las reflexiones de un alumno de origen brasileño perteneciente a una de las clases de 3º. En clase este estudiante era muy callado, pero buen estudiante. Nos sorprendió especialmente su forma de redactar. Tuvimos la oportunidad de leer una redacción suya y nos pareció que escribía muy bien. También pudimos comprobar, tanto en la realización del debate como en su reflexión final, que empleaba un vocabulario cuidado y que presentaba una buena redacción. Era capaz de razonar y argumentar sus afirmaciones, algo que distaba mucho de lo que habían escrito la mayoría de sus compañeros. Algunas de sus reflexiones hacían referencia al hecho de que las actividades le parecían muy interesantes porque les obligaban a pensar de una manera diferente a lo que hacen normalmente, y estas tenían mucho que ver con las clases de lengua porque requería que se expresaran de forma cuidada y el lenguaje se emplea para eso.

Para finalizar, consideramos necesario hacer una valoración global de los resultados. Cuando les propusimos trabajar en clase con una secuencia didáctica centrada en la realización de debates en el aula, nos encontramos con alumnos muy interesados en las actividades que se proponían. Consideraban que era algo que no hacían frecuentemente en clase y tenían la posibilidad de trabajar en grupo, algo también poco frecuente para ellos. En cambio, otros, no mostraron mucho interés y la actividad no les gustó tanto. A pesar de eso, tratamos de engancharlos desde el principio animándoles con temas que podrían resultar de su interés tratando de motivarles.

Excepto en contadas ocasiones, los resultados han sido satisfactorios pues los alumnos, en todo momento, se mostraron muy participativos. De hecho, muchos de ellos preguntaban si iban a realizar más debates en clase con otros compañeros, pero esto no podía ser porque debían continuar con las actividades programadas para el resto del curso. Hubiera sido aconsejable disponer de más tiempo para realizar más debates, ya que tanto para los alumnos como para nosotros, la secuencia se hizo corta. Sin embargo, la impresión general es satisfactoria puesto que lo que les planteamos les gustó.

Por último, plantearemos una propuesta de mejora a la hora de realizar un debate, o ya simplemente en el hecho de mantener una conversación en la que participan muchas personas al mismo tiempo. Nuestra propuesta sería llevar a cabo un aprendizaje cooperativo en el que los alumnos procedentes de otras culturas enseñaran a los alumnos locales a ser más respetuosos o a hablar en un tono de voz normal sin que parezca que están gritando. Consideramos que esto sería muy constructivo para todos, pues se trata de mejorar, y como en las aulas de hoy en día nos encontramos con alumnos multiculturales, esta actividad podría llevarse a cabo con facilidad y permitiría que los alumnos locales aprendieran de aquellos procedentes de otras culturas y viceversa.

V. CONCLUSIONES

Para concluir, retomaremos los objetivos que nos habíamos marcado al inicio de nuestra investigación.

A partir de la realización de las actividades propuestas en la secuencia didáctica y mediante la observación, hemos podido comprobar que el hecho de llevar a cabo debates en el aula es una muy buena forma de poner en práctica la competencia oral formal de los alumnos. Los resultados nos muestran que con esto se les ayuda a mejorar la forma de expresarse y a perder el miedo ante situaciones como esta por no sentirse preparados para hablar en público. Además, podemos añadir que la posibilidad de trabajar en grupo puede ser interesante para mejorar el desarrollo de la oralidad, puesto que los alumnos pueden ayudarse entre ellos.

Asimismo, hemos podido observar que hay un mayor respeto de las normas del debate en grupos con menor número de personas, pues se respetan los turnos de palabra, se habla en un tono de voz claro y sin gritar o se presta atención a las opiniones del resto de participantes. Por esta razón consideramos que es mejor llevar a cabo debates en grupos pequeños, porque a pesar de que todos los alumnos aprendieron las normas del debate, era difícil que consiguieran respetarlas todas. La mayoría de ellos querían intervenir en numerosas ocasiones, lo que hacía que las voces de unos y otros se solaparan y resultara difícil escuchar y entender a todos al mismo tiempo, cosa más frecuente en los grupos con un mayor número de participantes.

Por eso, para evitar que se den faltas de respeto en las normas del debate, creemos que lo mejor es agrupar a los alumnos en grupos más pequeños, de forma que puedan debatir con más tranquilidad, tengan la posibilidad de participar todos y respeten el turno de habla de cada uno.

En cuanto al origen cultural de los componentes del grupo, hemos podido comprobar que los alumnos procedentes de otras culturas (diferentes a la local) se muestran más respetuosos a la hora de mantener las normas debate. Cuando un compañero está hablando, ellos se mantienen en silencio

escuchando, y solo cuando éste termina, intervienen. Con esto se puede ver que se preocupan por respetar a los compañeros en sus intervenciones ante los demás, algo no tan frecuente entre los alumnos autóctonos. Asimismo, los estudiantes de otras culturas emplean un tono de voz más bajo, lo que hace que parezcan más tranquilos, mientras que los alumnos locales emplean un tono de voz bastante más alto que en ocasiones, puede resultar de enfado.

A partir de estos resultados, podemos decir que las dos hipótesis planteadas previamente al desarrollo de la secuencia didáctica se han verificado, es decir, se corresponden con lo que pensábamos en un principio. Así, se puede ver que es mejor realizar debates en grupos pequeños (con pocos hablantes). Igualmente los alumnos procedentes de otras culturas muestran mayor respeto por las normas del debate que los alumnos locales.

En las aulas de hoy en día, hay gran variedad de alumnos procedentes de culturas muy diferentes, nos encontramos con aulas multiculturales, con alumnos con diferencias sociales, culturales o geográficas y por tanto, distintas costumbres y/o idiomas. Pero esto no debe entenderse como un problema, ni para la gestión del aula en general, ni para el aprendizaje de los alumnos en particular, sino que ha de verse como una posibilidad de enriquecimiento para todos, tanto para profesores como para alumnos.

Por eso, lo que se puede hacer para que haya una mejor convivencia, y en este caso un mayor respeto por las normas del debate, es favorecer el aprendizaje cooperativo entre los alumnos de distintas culturas, es decir, formar grupos heterogéneos de acuerdo con la diversidad de las aulas. El objetivo es por tanto, que los alumnos conozcan las costumbres de las diferentes culturas, de manera que sean capaces de construir nuevos conocimientos que les permitan, escuchar y comprender a los demás, y no solo eso, sino que también les permita enriquecerse como personas.

Consideramos el aprendizaje cooperativo para incorporarlo dentro de nuestra secuencia didáctica. De este modo, si pudiéramos desarrollar esta misma secuencia en un futuro, lo introduciríamos como una herramienta que facilite que todos los alumnos aprendan de los demás. Así, los alumnos locales

aprenderán a respetar las normas del debate con la ayuda de los alumnos de otras culturas y estos, a su vez, aprenderán a emplear un tono de voz más alto para expresarse, de forma que se les pueda entender y escuchar mejor.

Asimismo, con el objetivo de completar la secuencia didáctica introduciríamos actividades adicionales. Incluiríamos la posibilidad de realizar más debates, pero esta vez introduciríamos cambios en los grupos. Tras hacer debates con distinto número de personas por grupos y evaluarlos, propondríamos la práctica de debates en los que participaran todos los alumnos de la clase (algo que sugirieron ellos mismos), para comprobar la manera en que van interiorizando sus normas. También plantearíamos la posibilidad de realizar debates en los que los grupos fueran homogéneos para comprobar si se podrían establecer nuevas diferencias entre los alumnos.

Por último, haremos una reflexión final. Tuvimos suerte de encontrarnos con alumnos muy participativos en cada una de las aulas en las que desarrollamos la secuencia didáctica. Todos querían hacer buenos debates y, gracias a ellos y su alto grado de disposición y participación pudimos comprobar que las actividades que les propusimos les resultaban interesantes, hasta el punto de que querían hacer más debates, algo que no pudimos llevar a cabo por falta de tiempo. Por lo tanto, el resultado fue en general, muy satisfactorio para los alumnos, ya que consideraban que este tipo de actividades deberían realizarse en el aula con mayor frecuencia por ser algo diferente e interesante.

También pudimos comprobar que es importante entablar una buena relación con el alumnado, ya que si se tiene buena comunicación con ellos todo es mucho más fácil, y esto permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos que esta es una de las razones por las que la secuencia didáctica funcionó en las clases.

Consideramos que la motivación de los alumnos fue crucial para el buen desarrollo de las actividades, pues no solo influyó en el aprendizaje de lo que rodea al debate sino que facilitó el estudio y permitió la recogida de datos muy variados, lo que nos ayudó a hacer un buen análisis de los mismos con mayor

profundidad y establecer algunas características propias de cada cultura, e incluso, características de algunos alumnos en concreto. Esta colaboración, asimismo, es la responsable de la buena calidad de los resultados y ha posibilitado la comprobación de las hipótesis propuestas en el trabajo con respecto a la competencia oral en los debates, y más concretamente, en lo referente a las diferencias pragmático-culturales y el número de integrantes en los grupos de debatientes. En todo caso, es un hecho que el estudio y el desarrollo de la destreza oral merece más atención por parte de los profesores en el aula y se hace necesaria la creación de actividades relevantes que ayuden a mejorar el dominio de la competencia oral.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Briz, A. 2002. Las unidades en la conversación. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de lingüística*. Córdoba (Argentina). pp. 1-18.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. 1999/2007. *Las cosas del decir*, Barcelona. Ariel. pp. 17-58.
- Candela, A. 2001. Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, 12: 317-333.
- Cattani, A. 2003. *Los usos de la retórica*. Alianza Ensayo. Madrid. ISBN: 9788420636054.
- Cirlin, A. 1999. *Academic debate and program development for students and teachers around the World. An introductory textbook, hadbook and sourcebook*. Isocratic Press.
- Dam, L. y García Agustín, O. 2012. La competencia intercultural en un lugar de trabajo internacional. Un enfoque cognitivo-pragmático. *Foro Hispánico*, 44. Ámsterdam. ISBN: 978-90-420-3604-8
- Escandell, M. V. 2004. Aportaciones de la pragmática. *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 179-198. Disponible en: <http://www.textosenlinea.com.ar/textos/Aportaciones%20de%20la%20pragmatica.pdf>
- Escandell, M. V. 2009. Los fenómenos de interferencia pragmática. *Didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 9. Expolingua 1996. ISSN 1885-2211.
- Friedman, V.J., Berthoin Antal, A. 2005. "Negotiating Reality: A Theory of Acting Approach to Intercultural Competence". En *Management Learning* 36 (1). pp. 69-76.

- Garrán Antolínez, M.L. 1999. Desarrollo de la lengua oral en el aula: una visión pragmática. *Lenguaje y textos*, 13: 107-120. ISSN: 1133-4770.
- Giménez Romer, C. 1997. "La naturaleza de la mediación intercultural", *Revista de Migraciones*, 2, 125-159.
- Johnson, David W., Johnson Roger T. et al. 1999. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. [Consulta: 6 de Junio de 2014]. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kkFE8oMXIDAJ:ecath s1.s3.amazonaws.com/psicoed/116392798.El%2520aprendizaje%2520cooperativo%2520en%2520el%2520aula.pdf+%&cd=7&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Llamas Saiz, C. 2005. Actas del XVI Congreso de ASELE. *Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE*. [Consulta: 17 de Marzo de 2014] Disponible en: http://pcvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0400.pdf. pp. 402-411.
- Madrid, D. 2001. "Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera". En García Sánchez M. E. y Salaberri, M. S. (eds) 2001: *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones pp. 11-45.
- Magos Guerrero, J. 2006. El debate en el aula: una actividad que tiene que ser enseñada en *Memorias del II Foro Nacional de Estudios en Lenguas*, Universidad de Quintana Roo, México, pp. 153-165.
- Manço A., Amoranitis S. et al. 2001. Inserción de jóvenes inmigrantes, *Políticas sociales en Europa*, 9.
- Martí, E., Solé I. 1997. Conseguir un trabajo en grupo eficaz, *Cuadernos de Pedagogía*, 255.
- Martín Rojo, L. 2003. Dimensiones principales de la comunicación intercultural. [Consulta: 2 de abril de 2014]. Disponible en: <http://www.redeseducacion.net/articulos/Materiales/Interculturalidad/Dim>

ensiones%20principales%20de%20la%20comunicaci%C3%B3n%20intercultural.pdf

Monzón Laurencio, L.A. 2011. *Discutir, no pelear: una introducción a la lógica del diálogo*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Morote Peñalver, E., Albertus Morales, A. et al. 2011. Materiales didácticos para el desarrollo de la competencia comunicativa. [Consulta: 11 de abril de 2014]. Disponible en: <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/25317/1/competencia%20comunicativa%20en%20secundaria.pdf>

Ortí, R., Sánchez, E. et al. 2006. Interacción comunicativa en la atención sanitaria a inmigrantes: diagnóstico de necesidades (in)formativas para la mediación intercultural. En: *Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*. Vol. 3. Lingüística interaccional en ámbitos de salud. Valencia, 6-8 noviembre. pp. 114-139. ISBN: 84-370-6576-3.

Pérez Fernández, C. 2009. *La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales*. Didáctica de Lengua y Literatura, 21: pp. 297-318. ISSN: 1130-0531.

Reyes, G. 1995. *El abecé de la pragmática*. Arcolibros. ISBN: 9788476351697

Sabatini, F. 1990. *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica dei testi, analisi logica e storia della lingua*. Loescher Editore. Torino.

Sánchez Prieto, G. 2007. *El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa*. [Consulta: 23 de Marzo de 2014]. Disponible en: <file:///C:/Users/manolo/Downloads/Debate%20en%20el%20aula.pdf>

UPNA, 2014. *Reglamento del torneo de debate universitario*. [Consulta: 3 de Marzo de 2014]. Disponible en:

http://www.unavarra.es/digitalAssets/191/191965_REGLAMENTO-LDU-2014.pdf

Unzué, Unzué, A. 2012. *Argumentar para debatir: una propuesta para todas las áreas de Secundaria*. Gobierno de Navarra. ISBN 978-84-235-3143-1

Vilá i Santasusana, M. 2009. *Seis criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria*. [Consulta: 2 de Marzo 2014]. Disponible en: http://docentes.leer.es/files/2009/10/art_prof_ep_eso_ensenarlenguaoral_montserratvila.pdf

Vilá, M.; Vilá I. 1994. Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23: pp. 45-54. ISSN: 0214-7033.

Vaello Orts, J. 2007. *Cómo dar clase a los que no quieren*. Santillana. Madrid. ISBN: 9788429455137.