

UNIVERSITAT  
JAUME•I

Trabajo fin de máster

# LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL FORMAL EN EL AULA DE REFUERZO

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas  
Modalidad 1: Mejora Educativa  
Curso 2014-2015

Autora: Laura Mezquita Armero – 53384109M

Especialidad: Lengua y Literatura y Enseñanza de Idiomas. Español

Director: Dr. Francisco Javier Vellón Lahoz

# ÍNDICE

RESUMEN .....	1
1. INTRODUCCIÓN .....	3
2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL .....	8
2.1. Marco legal .....	8
2.2. Marco teórico .....	10
3. CONTEXTO CURRICULAR.....	16
3.1. Contextualización del centro .....	16
3.2. Contextualización del grupo-aula .....	17
4. PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....	21
4.1. Diversidad en el centro .....	21
4.2. Diversidad en el aula .....	23
5. GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR .....	27
5.1. El género del debate .....	27
5.2. Datos significativos de la asignatura .....	30
5.3. Descripción .....	30
5.4. Justificación .....	31
5.5. Competencias básicas .....	31
5.6. Objetivos generales .....	33
5.7. Contenidos .....	35
5.8. Metodología .....	36
5.9. Criterios de evaluación generales .....	37
6. CUADERNO DIDÁCTICO DE ACTIVIDADES .....	39
6.1. Propuesta de secuencia didáctica .....	39
6.2. Actividades .....	41
6.3. Implementación .....	49
6.4. Evaluación .....	50
7. CONCLUSIÓN .....	58
7.1. Conclusiones .....	58
7.2. Propuesta de mejora .....	63
8. BIBLIOGRAFÍA .....	66
9. ANEXOS .....	69

## RESUMEN

Este trabajo fin de máster se enmarca en el campo de la investigación educativa, con incidencia concreta en la actual situación de la lengua oral, con el objetivo de hacer hincapié en la enseñanza de la misma en los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria.

La correcta utilización de la lengua oral por parte de los alumnos es una exigencia curricular que excede el marco de la enseñanza específica de la lengua y que en la etapa de secundaria debe canalizarse a través de la didáctica de los géneros textuales, lo que supone adecuarse a una metodología didáctica basada en el enfoque comunicativo de la lengua.

La propuesta se centra en el curso de 2º de ESO y, concretamente, en un grupo de refuerzo que precisa de ayuda urgente en lo relativo al género de la lengua oral; por este motivo es un curso idóneo para realizar el itinerario propuesto.

En este trabajo se estudiará el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes del grupo anteriormente mencionado a partir de los debates que se realicen en el aula. Para trabajar la oralidad, se llevarán a cabo diversas actividades que comparten un mismo fin: realizar un debate. En dicho debate, los estudiantes deben reconocer las normas de este tipo de discurso y otros aspectos como la cohesión o la elección del registro lingüístico más 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 respeto y tolerancia de los integrantes en los grupos de participantes. El objetivo principal de este trabajo de investigación es realizar propuestas para mejorar la expresión oral del alumnado. Para ello, deberemos

comprobar si el factor cultural es un factor determinante en la realización de debates.

Mediante las diferentes actividades que se proponen en este TFM, los alumnos trabajarán conceptos relacionados con la lengua oral desde diferentes metodologías, lo que enriquecerá su formación y permitirá desarrollar todas y cada una de las competencias básicas. Las metodologías variarán desde las más teóricas hasta las más prácticas, con el desarrollo más adecuado en función del tipo de actividad. Así pues, al tratarse de un grupo de alumnos con altas dificultades, serán necesarias actividades de atención a la diversidad en todo momento, tanto de refuerzo como de ampliación. También se trabajarán las TIC, que complementarán el trabajo de campo y servirán de soporte para otras actividades propuestas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Todo lo relativo al campo de estudio de la oralidad es actualmente objeto de viva atención. Por este motivo, en el ámbito de la docencia existe un interés creciente por la lengua oral, aunque persiste el dominio del discurso escrito en la práctica docente.

La lengua oral surge primero que la escritura en la historia de la humanidad, por lo que podemos considerarla como una ejecución con plena autonomía en el sentido de que se aprende como una de las primeras destrezas humanas y solo a partir del contacto entre personas. Hablar es tan antiguo en la historia, y tan temprano en la vida, que poco nos detenemos a reflexionar sobre esta habilidad lingüística.

Oralidad y escritura son, según Ong (1987) dos formas de producción del lenguaje que se distinguen profundamente la una de la otra. La escritura es un sistema secundario en el sentido de que la expresión oral existe sin la escritura, pero la segunda no sin la primera. Ong habla de la profunda diferencia que se deriva de la sistematización de la una y de las deficiencias en la configuración paradigmática de la segunda, pese a que gana terreno en el ámbito de la didáctica el modelo de las tipologías textuales como un referente para suplir esta carencia.

Barrera y Fraca (1999) hacen una detallada descripción de las diferencias entre oralidad y escritura en diversos campos:

- 1 La relación emisor/texto - receptor varía entre los discursos orales y los escritos, por la ausencia física del emisor en la situación de lectura, que le confiere entre otras cosas una autonomía al lector que no tiene el oyente. El productor de un texto escrito puede planificar

cuidadosamente la construcción del mismo, una ventaja que no suele tener quien produce un texto oral.

2 En cuanto al proceso de adquisición y desarrollo, en la lengua oral está sujeto a una serie de factores vinculados con la maduración del individuo, o cognitivos, que exigen la consolidación de todas las etapas del proceso, dentro de un lapso restringido de la vida humana. En el caso de la lengua escrita parece limitado solamente al hecho de haberse alcanzado un estado neurolingüístico específico, entre los cuatro y seis años, que queda abierto por un largo período. Si la oralidad es específica de la especie humana, la escritura es un sistema artificial creado por el hombre para representar a la primera.

3 Hay una serie de diferencias físico-formales entre ambos modos de codificación, que parten del hecho de que las unidades segmentales mínimas de ambos son distintas. El texto oral se percibe a partir de sonidos que operan como instancias concretas de un sistema de unidades abstractas, los fonemas; mientras que la unidad mínima distintiva de la lengua escrita es el grafema <A> que se actualiza en las variantes o letras <A> ,<a> , <ª >.

4 En la lengua oral están presentes estrategias de carácter suprasegmental, que no se dan en la escrita, salvo en la descripción explícita del escritor. En contrapartida, la escritura neutraliza las diferencias dialectales.

5 En relación con las diferencias contextuales, los autores señalan la mayor velocidad de percepción del texto escrito, pero la pérdida de su contexto situacional de origen.

6 En lo operativo, la escritura se ha convertido en soporte de la memoria, mientras que para garantizar la permanencia de la oralidad hay que valerse de recursos mnemotécnicos que le garanticen una trascendencia restringida.

Nuestro sistema educativo se ha basado tradicionalmente en el estudio de la lengua escrita, a pesar de la importancia de la lengua oral en la comunicación. El peso de la lingüística estructuralista ha hecho que la descripción sobre la lengua se haya centrado en el discurso escrito y en unidades mínimas como la palabra. El generativismo introdujo posteriormente el interés por lo oracional y por los sintagmas, aunque siguió el predominio de la escritura. Fue el enfoque comunicativo, relacionado con las teorías de la comunicación, la que reivindicó lo oral y junto a ello, otras unidades como los enunciados, los actos de habla y las tipologías textuales.

Por este motivo, el sistema educativo actual establece la necesidad de lograr un equilibrio entre ambas formas de discurso, algo que está lejos de la realidad de las aulas en la etapa de secundaria. En lo referente a los contenidos, generalmente en todos los cursos de la ESO se considera que los alumnos deben ser capaces de preparar una exposición oral. Para ello habrán de saber buscar información y seleccionar aquello que consideren más importante; también deberán ensayar la exposición antes de la prueba, 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. Para el desarrollo de la competencia oral en Educación Secundaria Obligatoria 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.

Lo que se plantea, pues, mediante este trabajo es el papel que juega la lengua oral en el aula de Secundaria. Como se verá más adelante, en el ámbito curricular se le da igual importancia a la lengua oral y a la lengua escrita. No obstante, lo que se aprecia día a día en las aulas no es tan equitativo como parece, pues a pesar de que la lengua oral es una de las mejores herramientas con las que contamos los seres humanos, no se le brinda la importancia que se debería. La oralidad sigue relegada a los límites de lo coloquial y se ignora su dimensión formal, precisamente la que establece el currículo de secundaria al plantear la obligatoriedad de trabajar géneros textuales como el debate, la exposición y la entrevista.

Desde esta constatación, el objetivo de este TFM es que en el aula se trate el género formal de la oralidad y que el alumnado sea capaz de diferenciar cuándo usar cada género, según sus necesidades de uso. Así pues, para esta tarea, partiremos de actividades de iniciación en expresión oral ya que, como se verá a continuación, el grupo-clase con el que se trabaja es un grupo bastante característico, con carencias comunicativas de base, no solo en lo que se refiere a la competencia estrictamente lingüística, sino también a la estratégica. Frente a esta situación, detectada incluso antes de la prueba inicial, se consideró imprescindible integrar en los fundamentos didácticos cuenta el principio de cooperación de Paul Grice (1989), puesto que las cuatro máximas en que se desglosa este principio son regulativas del intercambio comunicativo y determinan las habilidades precisas para la intervención del hablante en el diálogo de una manera eficaz. El principio de cooperación se resume así: “Haz que tu contribución sea la requerida para la



finalidad del intercambio conversacional en el que estás implicado”. Este principio básico se desglosa en cuatro máximas:

- De cantidad: Haz que tu contribución sea tan informativa como sea necesario.
- De cualidad: Haz que tu contribución sea verdadera.
- De relevancia (de relación): Sé pertinente, no digas algo que no viene al caso.
- De manera: Sé claro, evita la ambigüedad, sé breve, sé ordenado.

Se contempla en todo momento el currículo implantado por la Generalitat Valenciana para la Enseñanza de Secundaria, el Proyecto Curricular de Centro del IES Francesc Tàrraga de Vila-real y la programación del aula de ESO. De este modo, se procede a una investigación centrada en la situación real de la lengua oral formal en el aula de Secundaria y se realiza una propuesta de mejora, acorde con los problemas detectados en la clase de Lengua Castellana y Literatura del aula de 2º ESO y, especialmente, del grupo-clase en concreto. Se propone así, una secuencia didáctica que ejercitará el género del debate en un grupo de refuerzo, que servirá para mejorar la expresión oral del alumnado y para solucionar todo tipo de problemas que nos encontremos en el aula.

## 2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

### 2.1 Marco legal

Este trabajo final de máster tiene como fin investigar acerca de las posibilidades de mejorar la competencia oral a partir de la programación de cinco sesiones para el curso 2º de la ESO, concretamente para un curso de refuerzo con notables dificultades de todo orden, como se expondrá posteriormente. Los contenidos se corresponden con los abordados en el Real Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. [2007/9717]

Se ha decidido realizar esta unidad didáctica, basada en la expresión oral y la iniciación al debate, debido a que, tras observar el funcionamiento del curso y el comportamiento de los alumnos en clase, se ve conveniente y necesario ayudarles a expresarse mejor, pues, como indica Haverkate: «Ningún hablante, cualquiera que sea su lengua materna, es capaz de expresarse de forma neutra: sus locuciones son corteses o no lo son, lo cual equivale a afirmar que la cortesía está presente o está ausente; no hay término medio» (1994: 15) Como sentencia Mey: «In other words, it would appear to be imposible to express oneself “neutrally”» (1979: 134).

Uno de los principales problemas del grupo es su escaso nivel de socialización, también en el uso de la lengua, y su falta de respeto hacia el resto de compañeros. Por ello, se consideró necesario afrontar el proyecto desde un género textual con el que practicar la cortesía verbal en el ámbito del análisis conversacional, además de la dimensión pragmática en los intercambios comunicativos, plasmada en las máximas de Grice comentadas en el apartado anterior. Numerosos investigadores actuales relacionan el concepto de cortesía con lo socialmente aceptable, esto es, con el contrato conversacional establecido entre los interlocutores en una situación comunicativa dada (Vid. Blas, 2001: 13).

En el aula de referencia, se detectó de manera inmediata un problema de comunicación, basado en la agresividad verbal, la falta de empatía, la imposibilidad de mantener un intercambio significativo: así, por ejemplo, era muy frecuente que, mientras uno hablaba, el resto no escuchara e intentara hablar y/o gritar para molestar aún más. Cuando el profesor hacía hablar a uno de los alumnos, siempre había alguien que aportaba algún comentario despectivo hacia la persona que estaba hablando. Esto era un problema muy grave que entorpecía el funcionamiento de la clase y no permitía al profesor gestionar de manera natural el proyecto didáctico. Junto a los problemas relacionados con la disciplina, que hacían imposible la existencia del marco comunicativo adecuado, el propio acto verbal no era compatible con la eficacia comunicativa: no solo el tono de habla era deplorable, sino también el lenguaje y el vocabulario utilizado, plagado de términos disfóricos y estrategias disruptivas encaminadas a romper la fluidez y linealidad conversacional, así como todo lo referente a lo que se conoce como 'cortesía verbal' como marco de actuación lingüística adecuado a unas necesidades comunicativas. Beinhauer señalaba que «la cortesía, más que deferencia auténtica hacia el interlocutor, persigue con mayor frecuencia el propio interés del hablante» (1929,1991: 132).

Este fue uno de los aspectos más destacados durante las primeras tomas de contacto con el grupo-aula. Este curso de 2º de la ESO es un curso muy complicado y se decidió trabajar con él, puesto que, con un poco de ayuda, podrían mejorar muchísimo su comportamiento, su actitud y su expresión oral. Así, tras una larga etapa de observación, se detectó el problema principal, se propuso un cambio para transformar la situación y se llevó a cabo, tras lo cual se extrajeron conclusiones y se realizaron propuestas de mejora.

Antes de empezar a realizar la Unidad Didáctica, se dedicaron varias sesiones a tratar la cortesía verbal, de un modo enfocado a la competencia oral, con cuestiones básicas como las siguientes: respetar el turno de palabra; levantar la mano para hablar; dirigirse al resto de compañeros sin recurrir al lenguaje

negativo; cooperar mínimamente con el interlocutor para dinamizar la práctica conversacional; saber dar respuesta adecuada a los requerimientos verbales; utilizar alguna estrategia mitigadora en el exceso de agresividad verbal de algunos actos de habla directivos, etc. Todo esto, serviría después para la realización del debate, por lo que ellos ven, desde el primer momento, que lo que están haciendo no es una mera arbitrariedad por parte del profesor, sino que tiene una finalidad educativa que forma parte del curso y que, además, se les evaluará por ello.

## 2.2 Marco teórico

«En una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje —oral y escrita— que son paralelas entre sí. Ambas son totalmente capaces de lograr la comunicación. Ambas formas tienen la misma gramática subyacente. Lo que diferencia la lengua oral de la lengua escrita son principalmente las circunstancias de uso. Utilizamos la lengua oral sobre todo para la comunicación inmediata, cara a cara, y la lengua escrita para comunicarnos a través del tiempo y del espacio». (Goodman, 1982: 16).

Desde el primer año de vida, el lenguaje nos acompaña en el desarrollo de nuestras actividades diarias. Parece pues, que el lenguaje se adquiere sin aparente esfuerzo y que, en general, no atrae una excesiva atención. Como adultos, consideramos que el lenguaje se desarrolla con rapidez y facilidad, aunque en realidad no es así. Los niños trabajan junto con los adultos más cercanos para aprender la lengua oral y nosotros lo interpretamos como algo normal y natural. No obstante, eso no quiere decir que sea fácil. Se experimentan situaciones similares ya en la fase adulta cuando se quiere expresar una idea en concreto y no se encuentran las palabras adecuadas o cuando se está aprendiendo un idioma nuevo.

El estudio de la evolución de la lengua oral ha experimentado notables cambios en los últimos años. Hasta los años 60 predominó una descripción que trataba de establecer las edades a las que se producían los primeros hitos. Se pensaba que el lenguaje podía tener sus orígenes en los sonidos animales.

A partir de los años 60 la figura del lingüista Noam Chomsky delimita un cambio sustancial, marca la principal diferencia entre los hombres y los animales y la establece en el lenguaje. Defiende que la capacidad de hablar de los humanos está genéticamente determinada o que la capacidad de adquirir el lenguaje es simplemente un proceso de desarrollo de las facultades innatas, de forma que «los niños aprenden a hablar igual que aprenden cualquier otra cosa, es decir, equivocándose y repitiendo la misma operación» (Fernández Jaén, 2007: 54).

Desde los años 70 hasta nuestros días, el punto de vista de Noam Chomsky fue completado con otros aspectos propuestos por Jean Piaget, quien aporta la idea de que para que el niño sea capaz de desarrollar el lenguaje es necesario una capacidad cognitiva general. Dice también que para que el niño pueda utilizar el lenguaje, es preciso que sea capaz de utilizar los símbolos.

Entre las múltiples facetas que la persona es capaz de desarrollar (motórica, relacional, afectiva, autonomía), es sin duda el lenguaje la que lo define como hombre racional. No obstante, la competencia oral apenas se estudia en el aula. Saber leer y escribir es muy importante, pero también se debe aprender a hablar bien. Una correcta expresión oral ayudará a los alumnos a expresarse en público de forma eficaz.

La oralidad, como señala Dolores Abascal, constituye una capacidad comunicativa que configura modos de percibir, de pensar y, por supuesto, de

expresar el mundo. Ahora cada vez más, se habla de oralidad en el aula, pues como indica Abascal:

el concepto de competencia comunicativa ha incidido de manera importante en los planteamientos más innovadores de la educación lingüística, los cuales integran en la enseñanza de la lengua contenidos referidos a normas y procedimientos comunicativos que estaban casi excluidos de los currículos de lenguas desde el momento en que la retórica dejó de ser disciplina de obligada referencia en los sistemas educativos, y, particularmente, desde la consolidación de las gramáticas formales en el ámbito académico ( 2004: 392).

Es bien conocido que los jóvenes de hoy en día, más que los de cualquier otra época, por la influencia de la cultura audiovisual y las nuevas tecnologías de la comunicación, hacen un uso bastante limitado de la lengua y emplean un vocabulario poco cuidado cuando hablan entre amigos o con gente de su entorno. No obstante, cuando tienen la necesidad de dirigirse a profesores o a gente a la que le deben un mayor respeto, se bloquean y no encuentran las palabras adecuadas, lo que normalmente suele ser causa de su inseguridad. Esta situación es aún más frecuente cuando se trata de alumnos con problemas de integración social, puesto que en ocasiones pueden llegar a no mostrar respeto alguno.

Por este motivo, se le debería prestar una mayor atención a la enseñanza de la lengua oral para así ayudar a los alumnos a saber expresarse y desenvolverse con más soltura ante cualquier situación, «cada actividad oral tiene como objetivo que el alumno aprenda algo que antes no sabía o no sabía hacer» (Vilá i Santasusana, 2005: 2).

Se debe tener en cuenta que, para poder desarrollar con éxito la competencia oral, el profesor debe ser capaz de sensibilizar a sus alumnos acerca de la importancia de dicha competencia. El profesor siempre suele ser el modelo a seguir de los alumnos; por este motivo será totalmente necesario que use un

vocabulario que se ajuste a las diversas situaciones comunicativas, con el fin de hacer ver al alumnado que una competencia amplia, que permita ir desde los registros más formales a los más coloquiales, supone un enriquecimiento personal considerable.

La competencia oral, en sus usos no formales y asimilados gracias al sistema educativo, se manifiesta en el uso de la lengua hablada, que se caracteriza por su improvisación y espontaneidad, y establece las relaciones sociales: «El habla no requiere de un aprendizaje formal, se ‘aprende’ a hablar como parte del proceso de socialización». (Calsamiglia y Tusón, 1999: 42).

Se puede definir el lenguaje oral como el instrumento de comunicación que permite las relaciones sociales de modo inmediato, así «lo oral se caracteriza por la inmediatez comunicativa» (cf. Koch y Osterreicher, 1985: 57, ápod Bustos Tovar, 1995). No obstante, gran parte de la información que se intercambia no está dicha con palabras, sino con gestos y ademanes de quienes participan en la conversación, es decir, el lenguaje no verbal juega un papel fundamental en las conversaciones orales. Mediante dichos gestos el hablante no tiene necesidad de decirlo todo con palabras.

El papel del emisor y el receptor o receptores se intercambia constantemente, pues cada sujeto interviene de ambas maneras en una misma conversación. El apoyo en el contexto extralingüístico es fundamental pues los mensajes que se envían durante una conversación omiten informaciones que se sobreentienden. Tal y como se ha mencionado anteriormente, la lengua oral es inmediata, los participantes de una situación comunicativa oral están presentes en el momento, aunque físicamente pueden estar distantes pues la tecnología de hoy lo permite (teléfono, chat, videoconferencias).

Así pues, para trabajar la competencia oral en el aula se debe motivar a los alumnos para conseguir que aprendan a expresarse correctamente de forma oral, adecuándose al contexto y al destinatario que se les exija.

La inseguridad que presentan los alumnos a la hora de hablar en público se debe al hecho de que no se trabaja esta competencia 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. Habitualmente, se recurre con más frecuencia a los ejercicios de expresión oral en asignaturas de lengua extranjera que en lengua castellana o valenciana. Por eso, consideramos que es tan importante como lo escrito, aunque inevitablemente se recurra a su comparación: «La escritura ofrece el lenguaje como producto, como texto acabado y como objeto, mientras la oralidad muestra el lenguaje en el curso de un acontecimiento, de modo que el texto, o discurso, se ofrece como proceso» (Abascal, 2004: 30).

En ocasiones se ha sugerido que el profesorado cambie de metodología e introduzca, con más frecuencia, la oralidad en el aula. Esta idea ha sido aceptada por algunos profesores, mientras que otros se siguen mostrando contrarios; opinan que el aula no es el lugar idóneo para que los alumnos interactúen con sus compañeros, puesto que consideran que trabajar la lengua oral es sinónimo de no trabajar o trabajar menos. No obstante, en los libros de texto en la asignatura de Lengua castellana y Literatura se proponen actividades para trabajar la oralidad, pero estas suelen pasarse por alto, puesto que, según opinan algunos, interrumpen las estrategias de enseñanza del curso y justifican que se pierde muchísimo tiempo. No obstante se debería respetar las actividades propuestas y así se lograría que los alumnos aprendieran oralidad mediante estas prácticas.

Este cambio de metodología puede ser todavía más difícil si se lleva a cabo en un curso de refuerzo, en el que todas las actividades que se realicen deben estar enfocadas de un modo distinto, aplicando en todo momento actividades de



atención a la diversidad. Se necesitará pues, una modificación de la conducta en el aula por parte de aquellos alumnos más problemáticos. Utilizar la mala conducta como un indicio personal para hallar alguna conducta positiva que reforzar puede ser un gran aliciente para aquellos que no muestran el más mínimo interés. En muchas ocasiones, los alumnos con grandes problemas socioculturales suelen esconderse tras una máscara de timidez y vergüenza. En estos casos, el profesor deberá asegurarse de que todos los alumnos, incluso los más problemáticos, reciban algún elogio, ciertos privilegios, cuando hacen algo bien; esto les ayudará a ganar confianza y poco a poco irán desarrollando una mejor conducta social.

## 3. CONTEXTO CURRICULAR

### 3.1. Contextualización del centro

El IES Francesc Tàrrrega de Vila-real recibe el nombre por el famoso guitarrista vila-realense Francesc Tàrrrega, y abre sus puertas el 1 de septiembre del 1966, con su primera matrícula. El instituto fue diseñado para más de 1.000 alumnos, con la intención de que los jóvenes de Vila-real no se vieran obligados a desplazarse a Castellón para estudiar. Durante el curso académico 1989/1990 se realizó una primera reforma. El curso 2000/2001 fue un año crucial en la historia del instituto ya que la comunidad educativa tuvo que trasladarse durante todo el curso mientras se realizaba una reforma de las instalaciones para redistribuir los espacios ante la entrada de ESO, los nuevos Bachilleratos y los Ciclos Formativos. A partir de ese momento, el centro queda preparado para las necesidades que le asignaba el mapa escolar: 24 unidades de ESO, 6 Bachilleratos y 3 Ciclos Formativos.

En la actualidad el IES Francesc Tàrrrega cuenta con:

- 8 grupos de 1º E.S.O.
- 7 grupos de 2º E.S.O.
- 6 grupos de 3º E.S.O.
- 5 grupos de 4º E.S.O.
- 4 grupos de 1º de Bachillerato en horario diurno y 2 grupos en horario nocturno.
- 3 grupos de 2º de Bachillerato en horario diurno y grupos en horario nocturno.
- 1 ciclo de Formación Profesional de Peluquería
- 2 ciclos de Formación Profesional de Estética (1 por la mañana y 1 por la tarde).

El IES Francesc Tàrraga está situado en la parte este del pueblo, es una de las zonas de mayor crecimiento urbanístico. Al mismo tiempo, se encuentra muy cerca del centro, lo que le da una situación urbanística privilegiada.

El IES Francesc Tàrraga es el instituto público más grande de Vila-real, una ciudad de unos 50.000 habitantes. El instituto, al estar situado en una zona céntrica de la ciudad, queda rodeado de barrios con niveles adquisitivos de todo tipo. Entre el alumnado se encuentra una gran mayoría de estudiantes de nacionalidad española y un porcentaje no muy elevado de inmigrantes, aunque durante los últimos años se ha podido observar un aumento notable de alumnos procedentes de otros países, sobre todo de Marruecos y América Latina. Parte de estos alumnos, la gran mayoría, tienen problemas de integración social y de expresión, a causa de la barrera idiomática. Por este motivo, suelen frecuentar las aulas de refuerzo y normalmente forman parte de los grupos de atención a la diversidad en los que sigue un plan didáctico acorde a sus necesidades.

Cabe destacar que gran parte del alumnado reside en Vila-real y acuden a las clases en horario diurno. En cuanto a los estudios nocturnos, el centro acoge alumnos de prácticamente toda la Plana Baja, dando la posibilidad de acabar los estudios a aquellos alumnos que ya están incorporados al mundo laboral o que tienen imposibilidad de asistir a las clases de la mañana.

### 3.2. Contextualización del grupo-aula

Todo el conjunto de actividades que forman la unidad didáctica que se llevó a cabo durante el período de prácticas en el IES Francesc Tàrraga van dirigidas, como ya se ha indicado, a los alumnos de 2º de la ESO del centro, concretamente un grupo de características especiales. Se trata de un grupo de refuerzo con un total de 9 alumnos, de los cuales 5 son chicas y 4 son chicos. Estos

proviene de dos clases distintas de 2º de la ESO. Se recurre a este grupo de refuerzo debido a que estos alumnos no alcanzan el suficiente nivel para permanecer en la clase de lengua castellana que se les asigna según su curso y, además desarrollan conductas disruptivas que entorpecen la labor de enseñanza-aprendizaje.

Prácticamente todos los integrantes del grupo tienen dificultades en el aprendizaje, algunos debido a cuestiones de integración en la sociedad de acogida (son inmigrantes con problemas económicos, culturales, comunicativos) y otros por sus circunstancias en casa u otros motivos. La mitad del grupo es de nacionalidad española (5); hay 4 alumnos extranjeros en la clase (2 alumnos de Marruecos y 2 alumnas de América Latina). Este grupo de 2º de la ESO tiene clases de Castellano: Lengua y Literatura 3 veces por semana (L, M y V). No obstante, suelen ausentarse en bastantes ocasiones del aula, hecho que dificulta aún más el modo de llevar a cabo todo lo planeado. El desarrollo de esta unidad didáctica tiene una duración aproximada de cinco sesiones dentro del curso académico 2013/2014. Por la temática que se aborda y acorde con el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana, estas sesiones tuvieron lugar a finales del mes de abril/principios de mayo.

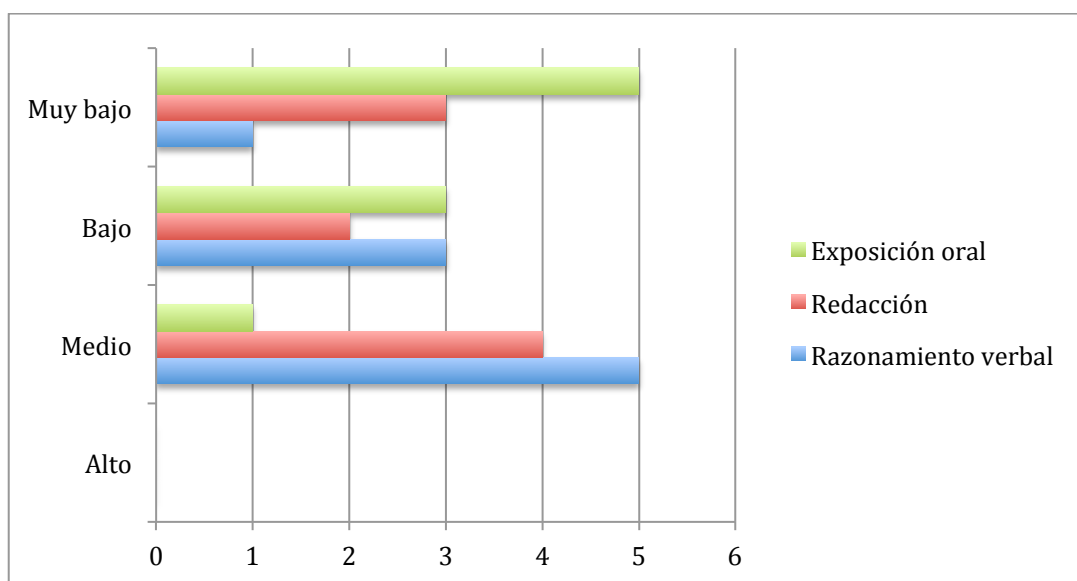
La metodología que se ha seguido en el desarrollo práctico de la unidad didáctica ha sido bastante ecléctica, puesto que en función de las actividades previstas se han utilizado unos modelos de enseñanza-aprendizaje u otros, de tal forma que se ha podido abarcar los múltiples estilos de aprendizaje y se ha llegado con más eficacia a los alumnos para que asimilaran los objetivos propuestos. En todo momento se tuvo muy en cuenta el andamiaje formativo sobre el que se iba a construir el proyecto didáctico, para lo que es necesario servirse de los conocimientos previos que los alumnos debían tener en cuanto a este tema, pero ha sido necesario afianzar tanto conceptos como actitudes al respecto.

En una primera sesión se realizó una prueba diagnóstica para detectar el nivel lingüístico del alumnado, tanto desde el punto de vista escrito como oral, como se puede observar en el punto 1 de los anexos.

La sesión constaba de varias partes:

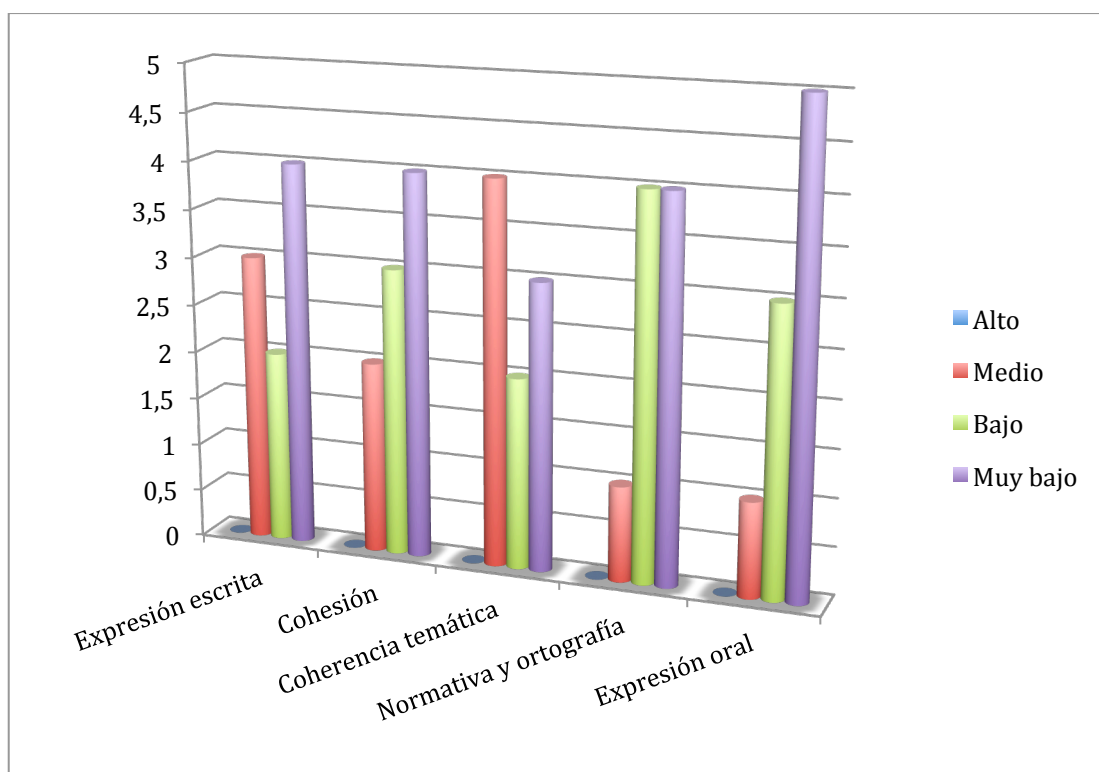
- Un primer ejercicio en el que se trabajaba el razonamiento verbal, mediante simples frases desordenadas. Los alumnos debían elegir el orden correcto de las ideas en relación con el tema del título aportado.
- Un segundo ejercicio de redacción. Los alumnos debían redactar un texto dirigido según indicaciones del profesor.
- Un tercer ejercicio de exposición oral, en el que los alumnos leerían en voz alta sus textos anteriormente redactados.

**Gráfica 1. Resultado general de la prueba diagnóstica.**



Mediante esta primera sesión se detectó un nivel bajo en aspectos como: expresión escrita, cohesión, coherencia temática, normativa y ortografía, y, sobre todo, expresión oral, tal y como se detalla a continuación:

**Gráfica 2. Resultado detallado de los aspectos más importantes.**



Así pues, una vez analizada la competencia lingüística de la clase y dadas las dificultades del grupo, se diseñaron actividades de atención a la diversidad durante todas las sesiones, tanto de refuerzo como de ampliación, que detallaremos más adelante.

## 4. PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

### 4.1. Diversidad en el centro

La atención a la diversidad es un principio que debe regir toda la enseñanza básica para proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. El sistema educativo debe procurar medidas flexibles que se adecuen a las diferencias individuales y ritmos de maduración de cada uno de los alumnos.

En todos los modelos educativos desde la LOGSE, cada centro debe diseñar un Plan de Atención a la Diversidad, un documento que recoja todo el conjunto de actuaciones adaptadas al currículo, todo tipo de medidas organizativas, de apoyo y refuerzo. La puesta en práctica de dicho plan es clave para proporcionar una respuesta ajustada a las necesidades educativas generales y particulares de todo el alumnado del centro. En el Plan de Atención a la Diversidad se deben concentrar la realidad actual del centro y los recursos disponibles, tanto humanos como materiales. Asimismo, se deberán tener en cuenta los objetivos que se pretende lograr y las medidas que se llevarán a cabo durante el procedimiento. Será necesario hacer un seguimiento en el que se evalúe y revise el plan.

En cuanto a la atención a la diversidad en el IES Francesc Tàrraga, cabe destacar que el centro cuenta con varios programas diferentes. Para empezar, es necesario aclarar que existen medidas ordinarias, sin aval psicopedagógico, y medidas extraordinarias, con aval pedagógico e informe del departamento de orientación.

Los informes del departamento de orientación pueden determinar un dictamen técnico (por una discapacidad permanente, psíquica, sensorial, etc.) o un

dictamen psicopedagógico (por necesidades educativas temporales). Para cubrir estas necesidades, en el centro hay un profesor de pedagogía terapéutica. No obstante el centro no cuenta con educadores especiales y de fisioterapia, aunque sí con un profesor de audición y lenguaje itinerante.

Por una parte, dentro de las medidas ordinarias, están los desdobles, ya que algunos grupos son bastante numerosos y, de este modo, se reduce el número de alumnos, con lo que se puede atender mejor a las necesidades de cada uno ellos. Los cursos que cuentan con esta ventaja son primero y segundo de ESO, aunque esta medida solo se aplica en las materias instrumentales (Matemáticas, Lengua Valenciana, Lengua Castellana, Lengua extranjera: Inglés y Ciencias Naturales). También hay algunos desdobles en tercero de ESO, pero solo en las asignaturas de Física y Química, Matemáticas y Lengua extranjera: Inglés. Además, el IES Francesc Tàrrrega ofrece un programa de altas capacidades para aquellos alumnos que destaquen en algunas asignaturas. Es el caso de las Matemáticas en tercero de ESO y de Lengua Valenciana en segundo de Bachillerato.

Por otra parte, dentro de las medidas extraordinarias encontramos el aula de Pedagogía Terapéutica (PT), que tiene como máximo cuatro alumnos. Estos alumnos pueden tener tres tipos de necesidades especiales. Los primeros superan los objetivos de la etapa de educación primaria pero tienen dificultades en ciertas áreas específicas, ya sea a causa de déficits motores o por déficits sensoriales. Normalmente, estos problemas se ven reflejados en las asignaturas de Lengua Castellana y Matemáticas. El segundo grupo de alumnos que conforman el aula de pedagogía terapéutica son alumnos que no han superado los objetivos de la educación primaria, encuentran dificultades en las áreas instrumentales y tienen problemas para seguir el currículo ordinario. Estos retrasos se deben a déficits socioculturales, al ausentismo y/o a la desmotivación. El tercer y último grupo, se caracteriza por alumnos que tan solo han conseguido algunos de los objetivos de la etapa de educación primaria, ya sea por problemas de comunicación o por



conductas inadaptadas no graves. Cabe destacar el segundo grupo, pues es muy significativo en este centro educativo, aunque el que más se suele dar es el tercero.

## 4.2. Diversidad en el aula

Las diferentes actuaciones educativas deberán contemplar la atención a la diversidad del alumnado, compatibilizando el desarrollo de todos con la atención personalizada de las necesidades de cada uno, tal y como se expone en el Artículo 12 del Real Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. [2007/9717]. Dicho decreto fue publicado en el número 5.562 del Diari Oficial de la Comunitat Valenciana con fecha 24 de julio de 2007.

De acuerdo con lo que dispone el artículo 12 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, la conselleria competente en materia de educación establecerá las medidas curriculares y organizativas para atender a todo el alumnado y, en particular, al que manifieste dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, al que presente necesidades educativas especiales, al alumnado de alta capacidad intelectual y al alumnado con incorporación tardía en nuestro sistema educativo (DOCV, 2007).

Debido a que el TFM se centra en aspectos de la diversificación curricular, se debe profundizar en el Plan de Atención a la Diversidad. Cabe destacar que el plan que se sigue en el centro Francesc Tàrraga de Vila-real responde correctamente a los principios de igualdad, equidad y de inclusión educativa, como valores fundamentales, «Condición necesaria para la adecuada integración de las personas procedentes de otros países, sociedades y culturas» (DOCV, 2007).

De entre los elementos principales que el Plan de Atención a la Diversidad debe contemplar, acorde a las necesidades del grupo de refuerzo con el que se ha trabajado, cabe destacar la identificación y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo y que son derivadas de problemas de aprendizaje, discapacidad o trastorno grave de conducta, altas capacidades o incorporación tardía o por requerir de un programa específico para adquirir la lengua de acogida, o superar las carencias sobre las competencias básicas.

Será totalmente necesario tener claros los criterios y el procedimiento a seguir para la detección y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo. Concretamente, en el curso en el que se ha trabajado, un curso de refuerzo de 2º de la ESO, se han tenido muy en cuenta los mecanismos para la detección de las necesidades de cada alumno; en esta línea, el número de alumnos es un factor muy importante. En este caso, al tratarse de un grupo reducido, a pesar de que los recursos humanos y materiales para el desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad no sean excesivos, se ha podido trabajar, y proceder a la evaluación y seguimiento del plan.

El Plan de Atención a la Diversidad debe ser impulsado por todo el equipo directivo del centro, juntamente con el profesorado, y se deberá redactar al inicio del curso escolar, basándose en la situación de partida y la valoración de las necesidades del alumnado. Para ello habrá que tener en cuenta la memoria del curso anterior y habrá que valorar los recursos existentes en el centro para poder así propulsar un plan con las medidas de atención a la diversidad ajustado al alumnado de cada centro. Asimismo, se deberán evaluar las medidas adoptadas y dicha evaluación formará parte de la memoria anual del centro educativo.

Sin duda alguna es en el contexto del grupo-aula donde el plan de atención a la diversidad adquiere su mayor significado. Es en ese punto en el que se materializa el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el que se hacen visibles las

diferencias entre el alumnado, así como las dificultades y obstáculos que les impiden avanzar en el logro de los objetivos propuestos.

La atención a la diversidad trata, en definitiva, de planificar la actividad docente mediante la incorporación de recursos y estrategias que permitan ofrecer respuestas diferenciadas a las diversas necesidades que puedan ir apareciendo. Un buen método consiste en llevar a cabo el plan pero de forma preventiva, de modo que no se espera a que aparezcan las dificultades, sino que se anticipa a ellas. Para ello, es totalmente necesario tener en cuenta las diferencias específicas de cada grupo desde un primer momento.

Todo lo referente al concepto «diversidad» es relativamente reciente y, por ese motivo, se sigue investigando acerca del tema y se evalúan constantemente todos los métodos que se llevan a cabo en los distintos centros educativos. No obstante, María Montessori ya detectó aspectos similares cuando propuso su método en 1912, puesto que hablaba de «diferencias de aprendizaje»; aunque, según Montessori, «todos los niños hablan a la misma edad, no importando su raza ni sus circunstancias o las de sus familias».

María Montessori consideraba que se debe ayudar a los alumnos a expresarse y a actuar, pero sin que el profesor actúe en su lugar, a no ser que la necesidad de ello fuera irremediable. Afirmaba que cada vez que un alumno recibe ayuda de un adulto o profesor sin que sea necesario, dicha intervención obstaculizaba su expansión.

El aprendizaje se produce con mayor eficacia en las aulas donde el conocimiento está organizado con claridad y firmeza, los alumnos participan activamente en el proceso de aprendizaje, las evaluaciones son significativas y

variadas, y tienen una sensación de seguridad y conexión (National Research Council, 1990; Wiggins y McTighe, 1998).

Además, es obvio que «la motivación para aprender aumenta cuando sentimos afinidad, interés o pasión por lo que estamos estudiando» (Piaget, 1978: 47). Así pues, para alcanzar las metas educativas propuestas es fundamental tener absolutamente claro la finalidad que se quiere conseguir y adónde se quiere que lleguen los alumnos.

Cada uno de los alumnos que forman el grupo-aula representan una figura clave en el curso y, por y para ellos, se deben ofertar unas múltiples y variadas vías de aprendizaje.

## 5. GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR

### 5.1. El género del debate

La Real Academia Española define el debate como «controversia» y, a su vez, define la controversia como «discusión de opiniones contrapuestas entre dos o más personas». Así, a primera vista, puede parecer que el debate sea algo violento aunque, realmente, un debate es una forma de comunicación en la que intervienen dos o más personas y en la cual existe una confrontación de opiniones diferentes sobre un tema determinado, sin necesidad de argumentación violenta. Algunos autores definen el debate como «confrontación de dos o más personas que exponen sus ideas sobre un mismo tema y buscan llegar a la verdad o a un acuerdo» (Monzón, 2011: 98).

Sabatini 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», y añade que «una discusión se convierte en debate cuando éste tiene carácter público y es regulado por un moderador» (1990: 605). Monzón 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» (2011: 19).

La idea que se tiene acerca de lo que realmente es el debate es bastante errónea. Esto es fruto de la sociedad y de los debates que se ven por televisión o, incluso, los que se celebran en el Congreso de los Diputados. Los alumnos pueden llegar a pensar que es una confrontación entre dos bandos que discuten, se critican mutuamente y se enfadan y gritan hasta que consiguen imponer su opinión por encima del resto de opiniones. Se debe enseñar a los alumnos que un debate es

algo constructivo y se debe sacar provecho de situaciones en las que se expresan opiniones diferentes. El alumno debe aprender a tolerar y respetar a otras personas, sea cual sea su forma de pensar y deben darse cuenta de que no siempre se tiene la razón. Cattani 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» (2003: 33).

El objetivo de un debate es plantear, exponer y conocer diferentes posturas y argumentaciones sobre un tema en concreto, con el fin de llegar a una conclusión final, siempre que sea posible. Así pues, al utilizar el debate como técnica educativa, se refuerzan aspectos como la exposición oral, que es el punto fuerte que se ha tratado en este curso de 2º de la ESO.

Un debate debe ser fluido y con una duración razonable, los alumnos deben demostrar conocimientos acerca del tema proporcionando información y argumentos de calidad y, a su vez, debe ser equilibrado (es necesario que se expongan diferentes posturas). No obstante, en el grupo de refuerzo con el que se ha trabajado se hace más hincapié en la expresión oral que en los conocimientos que el alumnado pueda aportar, puesto que la expresión oral es un punto débil para gran parte del grupo-aula.

Tras la prueba diagnóstica que se realizó en la primera sesión, se pudo apreciar desde el principio una gran falta de recursos lingüísticos: errores en cohesión y coherencia temática, faltas de ortografía y uso incorrecto de la normativa, falta de adecuación a la situación comunicativa, más evidente en los usos orales, lo cual derivaba en un resultado negativo en cuanto a la expresión escrita y oral.

Se puede distinguir entre los debates formales y los informales, a partir de la espontaneidad. El debate formal está preestablecido y sigue un orden en concreto; se especifica el t3pico a discutir y cuenta con un moderador. El debate informal es m3s espont3neo, puesto que surge en un momento en el que el tema de debate no ha sido previamente acordado, no existe un moderador directo y hay libertad de argumentaci3n. A pesar de las diferencias entre los debates formales e informales, ambos siguen una estructura similar.

As3 pues, tal como se ha podido observar anteriormente, la competencia oral no ocupa el lugar que merece en el aula y por eso se plantea el desarrollo del debate en el aula como actividad para mejorar dicha competencia, puesto que mediante 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).

Paul Grice, como ya se ha anticipado en los apartados iniciales, propuso en 1975 una teor3a con intenci3n descriptiva: la pragm3tica conversacional, aunque fuera formulada de manera prescriptiva. La pragm3tica conversacional se basa en la premisa de que el principio b3sico que rige la comunicaci3n humana es el principio de cooperaci3n: si dos o m3s personas establecen una interacci3n verbal, los oyentes y los hablantes cooperar3n para entenderse y ser entendidos. Grice dividi3 el principio de cooperaci3n en cuatro m3ximas conversacionales. Las m3ximas no son otra cosa que instrucciones generales encaminadas a obtener con la mayor eficacia los prop3sitos perseguidos por los principios. Grice distingue cuatro: cantidad, cualidad, relaci3n y modo. La aplicaci3n de los principios y las m3ximas depende sobre todo de la finalidad que pretende conseguir el usuario. Normalmente se suelen reconocer las m3ximas conversacionales cuando no se cumplen, aunque la conversaci3n siga su curso gracias a elementos sustitutivos y al

contexto. En un género como el del debate, la aplicación de estas máximas es uno de los espacios privilegiados para la intervención didáctica.

El debate es una actividad muy completa que hace que el alumno se enfrente con las dificultades de la expresión oral, la defensa del punto de vista de uno mismo y la tolerancia ante las opiniones del resto de alumno e incluso la interacción social. Asimismo, se tendrá muy en cuenta la puesta en práctica de algunas competencias como 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.

## 5.2. Datos significativos de la asignatura

La presente guía didáctica para el profesor se enmarca dentro de la asignatura Castellano: Lengua y Literatura de 2º de ESO y más concretamente en el Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar.

## 5.3. Descripción

Esta guía didáctica para el profesor pretende ser un instrumento de gestión de los contenidos teóricos y prácticos necesarios para llevar a cabo las diferentes actividades que se realizan en el aula, y a su vez sirve de guía para el profesor, determinando no solo el tiempo y la forma en que se realiza el debate final, sino todas las actividades previstas.

Tiene como finalidad, pues, guiar al profesor en la planificación de las actividades y ayudarle a desempeñar su función docente de la mejor manera posible para que el aprovechamiento de los alumnos sea máximo.



#### 5.4. Justificación

La presente guía didáctica se sitúa en la programación de aula de cinco sesiones para 2º de la ESO, concretamente para un curso de refuerzo. Los contenidos se corresponden con los abordados en el Real Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. [2007/9717]

Esta guía didáctica, basada en la expresión oral y la iniciación al debate, nace tras observar el funcionamiento del curso y el comportamiento de los alumnos en clase, puesto que se ve necesaria una urgente mejora en todo lo relativo a la expresión oral.

El punto débil de este grupo-aula con el que se ha trabajado es que se trata de un grupo de refuerzo procedente de dos cursos distintos del mismo nivel, 2º de la ESO. Como medida preventiva (tanto para ambos cursos de 2º de la ESO como para el grupo de refuerzo en sí) se decidió dividir el grupo durante la sesión de Castellano: Lengua y Literatura, con el fin de mejorar el funcionamiento de la clase en los tres grupos. Así pues, de dos cursos de 2º de la ESO se dirige a los alumnos que tienen más dificultades de aprendizaje a una tercera aula que se conoce como "Aula de refuerzo". En dicha aula se trabajan los mismos aspectos establecidos por el currículo que se trabajan en el aula de secundaria, pero de un modo más atenuado y haciendo más hincapié en las dificultades y problemas que tienen estos alumnos. Resulta necesario el uso de actividades de atención a la diversidad en todo momento, tanto de refuerzo como de ampliación.

#### 5.5. Competencias básicas

De las ocho competencias básicas, las que más se ha desarrollado es la competencia en comunicación lingüística; aunque también se han desarrollado de

forma amplia la competencia de tratamiento de la información, la competencia social y ciudadana, la competencia de aprender a aprender y el desarrollo de la autonomía e iniciativa personales. No obstante, a lo largo de todas las actividades se intentó trabajar todas y cada una de las ocho competencias, que son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

A continuación se citan las competencias que se han privilegiado en el conjunto de la secuencia didáctica, no obstante en el cuaderno de actividades se detalla actividad por actividad las competencias que se han desarrollado.

- Competencia en comunicación lingüística en cuanto a la comprensión de los textos escritos y/u orales presentados y en cuanto a las producciones escritas y/o orales que los alumnos deben elaborar.
- Aprender a aprender en cuanto a la adquisición de saberes conceptuales (la expresión oral) y la iniciativa personal en la regulación de la propia actividad con autonomía.
- Competencia social y ciudadana en la comprensión de los distintos puntos de vista en diferentes situaciones, basándonos en el respeto, la convivencia y el entendimiento entre las personas.

- Competencia digital en cuanto a la utilización de cámara de vídeo para proceder a la grabación del debate.

## 5.6. Objetivos generales

### 1) Estándares de etapa:

- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana.
- Expresarse e interactuar oralmente de forma espontánea, comprensible y respetuosa, con fluidez y precisión, utilizando estrategias adecuadas a las situaciones de comunicación.

### 2) Objetivos generales de área:

- Comprender la información global y específica de textos orales y seguir el argumento de temas actuales emitidos en contextos comunicativos habituales y por los medios de comunicación.
- Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana.
- Expresarse con fluidez y corrección en lengua castellana.
- Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.
- Escribir diversos tipos de textos de forma clara y bien estructurados en un estilo adecuado a los lectores a los que van dirigidos y a la intención comunicativa.
- Comprender diversos tipos de textos escritos de temática general y específica e interpretarlos críticamente utilizando estrategias de

comprensión adecuadas a las tareas requeridas, identificando los elementos esenciales del texto y captando su función y organización discursiva.

### 3) Objetivos específicos del curso:

- Utilizar los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico para hablar y escribir de forma adecuada, coherente y correcta, para comprender y producir textos orales y escritos, y reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua castellana en situaciones de comunicación.
- Responder a las necesidades educativas del alumnado con características especiales y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa, y no se podrá, en ningún caso, suponer una discriminación que impida a este alumnado alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.
- Fomentar el compañerismo y la enseñanza entre iguales en el aula.

### 4) Objetivos didácticos:

- Diagnosticar los conocimientos previos, y revisar lo que los alumnos conocen sobre la expresión oral y relacionándolo con el tema.
- Conocer lo que los alumnos entienden por “debate” y acercarlos a la realidad del mismo.
- Saber cómo se organiza un debate, qué miembros lo componen y cómo deben colocarse, así como las partes que lo forman y los roles que se deben tomar.
- Vencer el miedo a hablar en público.
- Mostrar la opinión personal de forma educada.
- Argumentar y contraargumentar de forma crítica y educada al respecto del tema tratado.
- Proponer temas interesantes para la posterior realización del debate.
- Comprender y aplicar el mecanismo de la refutación.
- Reconocer los mecanismos utilizados en debates externos.

- Conocer los mecanismos y estrategias para realizar un debate regulado.
- Respetar al resto de compañeros, así como sus opiniones a la hora de realizar las sesiones de debate.

## 5.7. Contenidos

### Contenidos conceptuales:

- 1) Reflexión sobre distintos tipos de debates; la modalización de los enunciados y el turno de palabra.
- 2) Las pautas del debate regulado, la cortesía verbal.
- 3) Estrategias de cooperación en el intercambio comunicativo.
- 4) Adecuación: registros y géneros textuales orales.
- 5) Reflexión sobre el género del debate regulado. Elaboración de un debate regulado.

### Contenidos procedimentales:

- 1) Producción de textos escritos y orales, haciendo hincapié en la argumentación y la refutación.
- 2) Análisis de textos orales y escritos desde distintas posiciones, mostrando puntos de vista tanto a favor como en contra. El acuerdo y el desacuerdo.
- 3) La argumentación, el miedo a hablar en público y el lenguaje no verbal.
- 4) Llevar a la práctica las estrategias de comunicación, así como las centradas en el principio de cortesía.
- 5) Desarrollar estrategias del intercambio comunicativo.
- 6) Capacidad de recapitulación y resumen, así como contraargumentar o refutar textos escritos y orales.

### Contenidos actitudinales:

- 1) Análisis de las creencias respecto a los contenidos de la unidad.
- 2) Análisis de las distintas opiniones y valoración y respeto por estas y por diferentes puntos de vista.
- 3) Implicación en el proceso de aprendizaje de las estrategias cooperativas.
- 4) Interés por mejorar las actitudes ante el hecho comunicativo.

## 5.8. Metodología

La unidad didáctica va dirigida, como ya se ha indicado, a los alumnos de 2º de la ESO del IES Francesc Tàrrrega de Vila-real, un grupo de características especiales con un total de 9 alumnos. Este grupo de 2º de la ESO tiene clases de Castellano: Lengua y Literatura tres veces por semana (L, M y V).

Para ser un buen docente no solo basta con impartir una serie de conocimientos, también se debe investigar la situación del grupo-aula y, a partir de esta, buscar el método idóneo para conseguir un aprendizaje óptimo de todos y cada uno de los alumnos que conforman el grupo. Con el paso del tiempo vemos cómo, cada vez más, el docente hace partícipe al alumnado, que deja de ser un ente pasivo para convertirse en activo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se conoce como *aprendizaje cooperativo* y se trata de un método en el que el profesor escucha a sus alumnos, se interesa por sus necesidades y busca el modo de implicarles en el proceso de aprendizaje para que asimilen todos los conceptos.

Así, de un aprendizaje vertical se pasa a uno horizontal, de modo que se abandona la concepción de que el alumno es un ser limitado, inferior e ignorante, que debe ser completado gracias a la sabiduría del profesor. Lo ideal es que el aprendizaje se convierta en una experiencia vital para el que aprende, en la cual el alumno es una parte fundamental del proceso. El aprendizaje horizontal, por otro