



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Diálogo socrático y debate cooperativo como recursos didácticos en el aula de inglés de 1º de bachillerato

Trabajo fin de estudio presentado por:	Jorge Mor Michael
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Inglés
Director/a:	Susana Loro Polo
Fecha:	30 de mayo de 2023

Resumen

Este trabajo de fin de máster presenta una propuesta de intervención basada en la realización de un ciclo de diálogos socráticos y debates cooperativos, como situación de aprendizaje dirigida a mejorar las destrezas orales de un grupo de alumnos de la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés de un curso de 1º de bachillerato. Ambas técnicas se consideran sumamente apropiadas para trabajar la oralidad en el aula de inglés ya que, pese a su antigüedad, resultan innovadoras cuando se trata de conseguir que los alumnos pierdan su habitual reticencia a expresarse verbalmente en dicho idioma. Además, la combinación del método socrático clásico con el tipo de debate enmarcado en el aprendizaje cooperativo permite crear un ambiente de reflexión y pensamiento crítico en el que los estudiantes descubren que tienen algo que aportar. La principal conclusión que cabe extraer de esta propuesta es que los diálogos socráticos y los debates cooperativos resultan especialmente recomendables no sólo para fomentar las destrezas orales de la lengua inglesa en un clima distendido de trabajo conjunto, sino también para promover otras capacidades que repercutirán muy positivamente en los alumnos incluso más allá de su vida académica.

Palabras clave: destrezas orales, aula de inglés, diálogo socrático, debate cooperativo.

Abstract

This master's thesis presents an intervention proposal based on the realization of a cycle of Socratic dialogues and cooperative debates, as a learning situation aimed at improving the oral skills of a group of English as a Foreign Language 1st year of baccalaureate's students. Both techniques are considered highly appropriate for working on orality in the English classroom since, despite their age, they are innovative when it comes to getting students to lose their habitual reluctance to express themselves verbally in that language. In addition, the combination of the classical Socratic method and the type of debate framed within cooperative learning makes it possible to create an environment of reflection and critical thinking in which students discover that they have something to contribute. The main conclusion that can be drawn from this proposal is that Socratic dialogues and cooperative debates are especially recommended not only to promote oral English language skills in a relaxed climate of joint work, but also to foster other abilities that will have a very positive impact on students even beyond their academic life.

Keywords: oral skills, English classroom, Socratic dialogue, cooperative debate.

Índice de contenidos

1. Introducción	7
1.1. Justificación	8
1.2. Planteamiento del problema	9
1.3. Objetivos	9
1.3.1. Objetivo general.....	10
1.3.2. Objetivos específicos.....	11
2. Marco teórico.....	12
2.1. La importancia de las destrezas orales en la asignatura Primera Lengua Extranjera:Inglés	12
2.2. El diálogo y el debate como recursos didácticos.....	15
2.2.1. Principales características.....	15
2.2.2. Ventajas y desventajas.....	16
2.2.3. Proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.....	18
2.3. Dos métodos para dialogar y debatir en el aula de inglés.....	19
2.3.1. El diálogo socrático.....	19
2.3.2. El debate cooperativo.....	21
3. Propuesta de intervención.....	23
3.1. Presentación de la propuesta	23
3.2. Contextualización de la propuesta	24
3.3. Intervención en el aula.....	26
3.3.1. Fundamentos curriculares.....	26
3.3.1.1. Objetivos.....	26
3.3.1.2. Competencias.....	27
3.3.1.2.1. Competencias clave.....	27

3.3.1.2.2. Competencias específicas.....	28
3.3.1.3 Contenidos.....	28
3.3.2. Metodología.....	30
3.3.2.1. Fase de introducción.....	31
3.3.2.2. Fase de preparación.....	31
3.3.2.3. Fase de desarrollo.....	32
3.3.2.4. Fase post-diálogo / post-debate.....	33
3.3.3. Cronograma.....	34
3.3.4. Descripción de las sesiones y de las actividades.....	34
3.3.5. Atención a la diversidad.....	44
3.3.6. Evaluación del aprendizaje.....	44
3.4. Evaluación de la propuesta.....	46
4. Conclusiones.....	47
5. Limitaciones y prospectiva.....	49
Referencias bibliográficas.....	50
Anexos.....	56

Índice de tablas

Tabla 1: <i>Relación entre Elementos Curriculares</i>	29
Tabla 2: <i>Cronograma</i>	34
Tabla 3: <i>Descripción de las Sesiones</i>	34
Tabla 4: <i>Descripción Actividad 1</i>	36
Tabla 5: <i>Descripción Actividad 2</i>	37
Tabla 6: <i>Descripción Actividad 3</i>	38
Tabla 7: <i>Descripción Actividad 4</i>	39
Tabla 8: <i>Descripción Actividad 5</i>	40
Tabla 9: <i>Descripción Actividad 6</i>	41
Tabla 10: <i>Descripción Actividad 7</i>	42
Tabla 11: <i>Descripción Actividad 8</i>	43
Tabla 12: <i>Listado de Cotejo para Autoevaluación y Coevaluación</i>	45
Tabla 13: <i>Criterios de Calificación</i>	45
Tabla 14: <i>Matriz DAFO</i>	46

1. Introducción

El tema del presente trabajo fin de máster ha sido seleccionado porque ofrece la posibilidad de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés, poniendo el énfasis en una de las carencias endémicas del sistema educativo español: concretamente, el fomento de las destrezas orales. En efecto, el inglés ha sido impartido tradicionalmente en España relegando la práctica oral en favor de otros conocimientos, tales como la gramática, el vocabulario, la comprensión lectora o la expresión escrita (Calvo Benzies, 2016; Plo et al., 2014). Aunque las leyes aprobadas durante los últimos 15 años (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación-LOE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa-LOMCE y Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 23 de mayo, de Educación-LOMLOE) han incorporado los enfoques comunicativos que impulsan el uso intensivo de la lengua, siguen existiendo incongruencias notables entre los contenidos curriculares y la realidad de las aulas (García-Sampedro et al., 2018; Plasencia, 2020). Al mismo tiempo, ser capaz de mantener una conversación fluida en inglés se ha convertido hoy en día en un requisito casi imprescindible para que los jóvenes puedan sentirse plenamente integrados en un mundo globalizado como el actual (Iman, 2017; Leong & Ahmadi, 2017; Rao, 2019). Por consiguiente, resulta prioritario incentivar, de una vez por todas, la realización de actividades que mejoren de forma significativa la habilidad de los estudiantes españoles para expresarse e interactuar verbalmente en ese idioma.

En este sentido, dos técnicas que trabajan las destrezas orales de manera muy útil desde el punto de vista didáctico son el diálogo y el debate. Ambas situaciones comunicativas permiten combinar las virtudes de la retórica clásica con planteamientos educativos innovadores, de modo que los alumnos conozcan o practiquen determinados aspectos de una asignatura a partir de cuestiones que les hagan pensar, que saquen a la luz sus diferentes puntos de vista y que supongan un reto para sus funciones cognitivas superiores, tales como procesar datos, razonar y argumentar (Mosquera Gende, 2017).

Partiendo de dichas premisas, este trabajo profundiza en el importante papel que dos tipos específicos de los referidos formatos -concretamente, el diálogo socrático y el debate cooperativo- pueden representar como recursos didácticos en el aula de inglés. Para ello,

tras exponer su justificación, el planteamiento del problema y los objetivos general y específicos que pretenden conseguirse, se enfoca el tema abordando el marco teórico que le sirve de fundamento. A continuación, se presenta una propuesta de intervención basada en la realización de un ciclo de diálogos socráticos y debates cooperativos, como situación de aprendizaje dirigida a mejorar las destrezas orales de un grupo de alumnos de la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés de un curso de 1º de bachillerato.

1.2. Justificación

Tal como ha quedado apuntado en el apartado anterior, el objeto de estudio del presente trabajo es la necesidad de desarrollar en los estudiantes españoles las destrezas orales, las menos practicadas en el aula de inglés (Alonso Alonso, 2014; Plo et al., 2013; Plasencia, 2020), pese a ser las más difíciles de aprender en opinión de la mayoría de los implicados (Calvo Benzie, 2016; Cevallos Vélez et al., 2020; Fauzan, 2016; Iman, 2017; Leong & Ahmadi, 2017; Plasencia, 2018; Rao, 2019). Se ha llegado incluso a prescindir por completo de su evaluación (Cruz Martín, 2022), aduciendo razones como la subjetividad a la que está expuesta y el excesivo tiempo que consume (Clifford, 1987, citado en Leong & Ahmadi, 2017). Ciertamente, aunque el Consejo de la Unión Europea (2019) recomienda con insistencia que sus ciudadanos hablen al menos otro idioma adicional al materno, según sus datos sólo el 40% de los alumnos de secundaria europeos son capaces de mantener una conversación simple en una primera lengua extranjera, por lo general el inglés. Con toda probabilidad, ese porcentaje es muy inferior en el caso de los alumnos españoles, teniendo en cuenta que en las pruebas realizadas en 2011 con ocasión del “Estudio Europeo de Competencias Lingüísticas” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2012) únicamente un 27,72% de aquellos alcanzó un nivel intermedio de inglés, frente a una media europea del 42%. Además, durante la última década los estudiantes españoles tampoco han sido capaces de superar esa barrera (Education First, 2012 y 2022). En concreto, tal como ha puesto de manifiesto el último “Índice EF de nivel de inglés” relativo a Europa (Education First, 2022), en el año 2022 España aparece clasificada en el puesto 25º (dominio moderado) de un total de 35 países, muy por detrás de otros como Portugal (puesto 8º: dominio muy alto), Croacia (puesto 10º: dominio muy alto), Grecia (puesto 12º: dominio alto) y Rumanía (puesto 15º: dominio alto). Todo ello lleva a concluir que la mayor parte de los adolescentes españoles tiene serias dificultades para comunicarse verbalmente en inglés (Alonso Alonso, 2014), pese

a tratarse de la habilidad más esencial de las que conlleva el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, por constituir la comunicación efectiva en el idioma meta la finalidad última de todo el proceso (Leong & Ahmadi, 2017; Oradee, 2012; Rao, 2019; Plasencia, 2020). Hasta el momento, los esfuerzos institucionales plasmados en leyes nacionales y autonómicas (como la Ley Orgánica 8/2013-LOMCE, la Ley Orgánica 3/2020-LOMLOE o la Ley 4/2018, de 21 de febrero, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano), así como en diversos programas o proyectos de bilingüismo (Erasmus+, Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras-AICLE) no parecen estar recogiendo los frutos deseados (Alonso Alonso, 2014; Plasencia, 2020). En consecuencia, reforzar las capacidades de expresión e interacción oral de los alumnos de la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés debe ser considerado como un objetivo primordial de la comunidad educativa, sobre todo porque de ello depende que los jóvenes españoles tengan (o pierdan) oportunidades de materializar muchas de las aspiraciones profesionales y de los retos personales que las sociedades transnacionales contemporáneas pueden ofrecerles.

1.2. Planteamiento del problema

Como mantienen Leong & Ahmadi (2017), varios son los problemas que atenazan a los estudiantes a la hora de participar verbalmente en la clase de inglés: en primer lugar, su propia inhibición, basada en el temor a cometer errores y ser criticados o en la vergüenza que sienten por atraer la atención de los compañeros. En segundo lugar, su falta de motivación para hablar acerca de asuntos que desconocen o simplemente les aburren, lo que da pie a que sólo intervengan unos pocos mientras los demás permanecen callados. Por último, la tentación de recurrir a su lengua materna, en la que es fácil caer con frecuencia cuando faltan los recursos lingüísticos adecuados o si el profesor no insiste lo suficiente en que sólo se utilice el idioma meta.

En opinión de Plasencia (2020), el primer paso para fomentar las destrezas orales en el aula de inglés es crear un ambiente amigable que ayude a minimizar (o idealmente, a eliminar) los obstáculos personales y emocionales que a menudo hacen que los alumnos se retraigan a la hora de hablar en dicho idioma, ya sea con el profesor o entre iguales (desconocimiento de suficiente vocabulario y/o gramática, falta de confianza, miedo al ridículo, entre otros). En concreto, este autor aconseja comenzar generando situaciones comunicativas cortas y tranquilas, en las que la interacción entre los participantes fluya de la manera más natural y

cómoda posible. En cualquier caso, debe quedar bien claro que cometer equivocaciones es algo inevitable y que sirve ante todo para aprender. También resulta fundamental buscar temáticas interesantes que motiven a los estudiantes (Laso Martín, 2017) o incluso dejarles libertad de elección (Green et al., 1997), así como perseverar a lo largo del tiempo, ya que de una mayor práctica en la clase se derivan un mayor aprendizaje y una mejor consecución de los objetivos (Casamassina & Insua, 2015). Igualmente, es importante insistir en que todos los alumnos participen en las actividades orales: en primer lugar, porque la tentación de burlarse de los compañeros suele desaparecer cuando se dan cuenta de que, antes o después, se encontrarán en idénticas circunstancias de presión que los demás; y en segundo lugar, porque trabajar en equipo fomenta de manera significativa la confianza en ellos mismos y su capacidad de empatizar (Cruz Martín, 2022).

Concurriendo las condiciones mencionadas, la planificación y organización de diálogos y debates sobre cuestiones que atraigan la atención de los alumnos puede demostrarse una estrategia eficaz para promover las destrezas orales en el aula de inglés (Consejo de Europa, 2002; Green et al., 1997). Además, dado que dialogar implica manifestar alternativamente ideas o afectos y que debatir supone la discusión de un tema entre dos o más personas que mantienen opiniones diferentes (Diccionario de la Real Academia Española-RAE, s.f.), dichas actividades constituyen herramientas óptimas para trabajar en los alumnos otras competencias que, junto con la de comunicación lingüística y la plurilingüe, también forman parte de las denominadas clave en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), tales como la competencia personal, social y de aprender a aprender y la competencia ciudadana.

1.3. Objetivos

A continuación, procede enumerar los objetivos que pretenden alcanzarse con el presente trabajo, haciendo referencia tanto al objetivo general como a los objetivos específicos.

1.3.1. Objetivo general

El objetivo general es diseñar una propuesta de intervención basada en la realización de un ciclo de diálogos socráticos y debates cooperativos, como situación de aprendizaje dirigida a mejorar las destrezas orales de un grupo de alumnos de la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés de un curso de 1º de bachillerato.

1.3.2. Objetivos específicos

Por su parte, los objetivos específicos del presente trabajo son los siguientes:

- Llevar a cabo una revisión bibliográfica sobre la temática del mismo.
- Evaluar la importancia que las destrezas orales tienen en la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés.
- Analizar las particularidades que el diálogo y el debate presentan como recursos didácticos, así como su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Explicar las principales características de dos métodos que pueden utilizarse para dialogar y debatir en el aula de inglés: el diálogo socrático y el debate cooperativo.
- Exponer un ejemplo concreto de cómo la realización de un ciclo de diálogos socráticos y debates cooperativos puede mejorar las destrezas orales de los alumnos.

1. Marco teórico

Antes de plantear la propuesta de intervención que constituye el núcleo central del presente trabajo, procede fijar y desarrollar el marco teórico sobre el que aquella se fundamenta. A dichos efectos, se ha optado por un análisis basado en un enfoque descendente, examinando en primer lugar la importancia que las destrezas orales tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa; a continuación, las particularidades que el diálogo y el debate presentan como recursos didácticos y finalmente, las principales características de dos de los métodos que pueden emplearse para dialogar y debatir en el aula de inglés: el diálogo socrático y el debate cooperativo. Para sustentar el referido marco teórico se ha llevado a cabo una extensa revisión bibliográfica utilizando la Biblioteca UNIR y otras bases de datos disponibles desde la misma, sobre todo Google Académico. El proceso de búsqueda y selección de publicaciones relevantes se ha visto facilitado por la existencia de numerosos estudios dedicados a los temas que se abordan.

2.1. La importancia de las destrezas orales en la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en adelante MCER (Consejo de Europa, 2002) distingue -dentro de las actividades comunicativas de la lengua- entre la expresión oral y la interacción oral. La primera se refiere a la emisión espontánea de un mensaje verbal conciso y determinado que es interpretado por el destinatario en función de las circunstancias temporales y espaciales concurrentes, mientras que la segunda abarca aquellas situaciones en las que dos o más sujetos no sólo intervienen oralmente a nivel individual, sino que también escuchan los mensajes de los demás, los entienden y los contestan (Plasencia, 2020). A lo largo del presente trabajo, se denominan destrezas orales aquellas necesarias para desplegar ambas actividades, aunque la interacción oral implique también comprensión auditiva.

La oralidad es la habilidad que posibilita el intercambio verbal de ideas y mensajes (Leong & Ahmadi, 2017), la primera que se aprende en la lengua materna y, sin embargo, la última que empieza a practicarse cuando se estudia un idioma extranjero (Plasencia, 2018). De hecho, el método tradicional (Grammar Translation Method) históricamente utilizado en la enseñanza de las lenguas -tanto clásicas como modernas- prescindía de aquella casi por

completo (Alonso Alonso, 2014; Calvo Benzies, 2016; Gia Chau, 2021). A lo largo del siglo XX, la imparable proyección del inglés como lengua franca en un mundo cada vez más globalizado (Crystal, 2003) propició que, al menos en teoría, la práctica oral dejara de estar relegada al segundo plano que hasta entonces había ocupado en el marco de la instrucción formal (Alonso Alonso, 2014; García-Sampedro et al., 2018; Plo et al., 2014). En concreto, a partir de los años 70 del siglo pasado, los enfoques predominantemente utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa dejaron de poner el énfasis en el dominio del vocabulario y de las estructuras gramaticales y lo situaron en la habilidad de los estudiantes para comunicarse de manera eficiente en dicho idioma (Alonso Alonso, 2014). Semejante giro metodológico hizo que las destrezas orales se entronaran como las más importantes a dominar (Ali et al., 2019; Fauzan, 2016; Iman, 2017), a pesar de presentar muchas dificultades (Bueno et al., 2006, citados en Gia Chau, 2021; Oradee, 2012), ser a menudo fuente de frustraciones y angustias para los estudiantes (Cevallos Vélez et al., 2020; Fauzan, 2016) y gozar de escasa popularidad entre los alumnos jóvenes, que suelen sentirse retraídos a la hora de hablar en inglés por motivos variados, sobre todo por vergüenza o miedo, por inseguridad personal y por carecer de suficientes recursos lingüísticos (Figueroa-Vidal & Intriago-Macías, 2022; Plasencia, 2018).

A día de hoy, la relevancia del inglés como lengua internacional y el papel esencial que la comunicación verbal representa en el mundo actual conllevan que hablar correctamente dicho idioma proporcione numerosas ventajas y oportunidades (Iman, 2017; Rao, 2019). Al margen de los contextos educativos formales, la habilidad oral en inglés es utilizada con el doble de intensidad que las destrezas de comprensión lectora y de expresión escrita juntas (Rivers, 1981, citado en Leong & Ahmadi, 2017), lo que implica que la oralidad sea juzgada fuera del aula con mucha mayor frecuencia que las restantes habilidades (Brown & Yule, 1983, citados en Gia Chau, 2021). Por otra parte, dado que las distintas destrezas de la lengua inglesa se estudian de manera interrelacionada (Cevallos Vélez et al., 2020; Rao, 2019), demostrar un alto nivel de inglés oral (por ejemplo, en una entrevista de trabajo) hace presumir automáticamente un conocimiento general y profundo del idioma (Ali et al., 2019; Ur, 1998, citado en Oradee, 2012). Incluso muchos alumnos perciben su propia progresión en función de la mejora que experimentan sus dotes comunicativas (Iman, 2017). Por consiguiente, ante la persistencia en los colegios e institutos españoles de secuelas del

modelo tradicional que descuida la destrezas orales (Laso Martín, 2017; Plasencia, 2020), en el momento presente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés únicamente puede calificarse como eficaz y significativo si, además de en las programaciones curriculares de los centros, la práctica de la oralidad está presente en cada clase que se imparta (Plasencia, 2018).

En este sentido, es preciso tener en cuenta que los típicos ejercicios orales de inglés, basados en aburridas repeticiones y en diálogos memorizados, han perdido su razón de ser porque, en la actualidad, los alumnos deben poder expresarse verbalmente en situaciones cotidianas de la vida real (Figuroa-Vidal & Intriago-Macías, 2022; Rao, 2019). Como la comunicación efectiva sólo tiene lugar si quien habla consigue ser comprendido por sus interlocutores, la fluidez, la precisión y la capacidad de hacerse entender han pasado a ser objetivos fundamentales en el aula de inglés (Iman, 2017), lo que exige a su vez trabajar otros aspectos como la extensión del vocabulario, las estructuras gramaticales y la pronunciación (Alí et al., 2019; Figuroa-Vidal & Intriago-Macías, 2022; Gia Chau, 2021). Por su parte, Cevallos Vélez et al.(2020) clasifican hasta siete factores adicionales que inciden en la efectividad de la habilidad oral en dicho idioma: articular y entonar, participar activamente, preguntar y responder de manera adecuada, variar el estilo en función de la situación, recabar y suministrar información, respetar los turnos de palabra y mantener un ritmo apropiado.

En cualquier caso, Plasencia (2018) sostiene que la importancia de las destrezas orales no implica que su práctica en el aula de inglés sea necesariamente una tarea compleja: partiendo de la relación (buena, regular o mala) que cada uno de los alumnos haya establecido con la asignatura, el profesor debe ser flexible, fomentar una atmósfera lo más distendida posible e ir introduciendo de modo progresivo actividades que les permitan aumentar su confianza en ellos mismos cuando hablen o se comuniquen en dicha lengua, así como hacerles partícipes de su propia evaluación. Esto último facilita que los estudiantes se sientan menos juzgados y más involucrados en su aprendizaje, dado que mediante la autoevaluación y la evaluación entre iguales pueden reflexionar, observar y tomar conciencia del vínculo que existe entre objetivos, procesos y resultados, lo que a la larga redundará en un mayor interés en formarse de manera autónoma (Green et al., 1997).

2.2. El diálogo y del debate como recursos didácticos

Este apartado aborda las principales características del diálogo y el debate como recursos didácticos, así como sus ventajas y desventajas y su proyección específica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.2.1. Principales características

Dentro del contexto educativo, cabe definir el diálogo como un intercambio de ideas o puntos de vista entre dos o más personas con la intención de propiciar un aprendizaje recíproco (Dewi, 2011) a través de un razonamiento conjunto (Cattani, 2003, citado en Patti, 2018) y el debate como aquella práctica retórica mediante la cual se produce un intercambio de mensajes, que transmiten pensamientos lógicos acerca de una cuestión controvertida, con la finalidad de defender opiniones, rebatir argumentos y tratar de convencer a los interlocutores, al moderador y, en su caso, a la audiencia (Alasmari & Amed, 2013). Si bien ambas experiencias comunicativas difieren en ciertos aspectos en función del enfoque adoptado, a los efectos del presente trabajo la única distinción que merece resaltarse es precisamente el fin último perseguido, que en el diálogo es la comprensión del otro mientras que en el debate es la persuasión (Scivoletto, 2020). No obstante, en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje la relevancia de dichos formatos trasciende más allá de los meros propósitos: aunque sus orígenes didácticos se remontan al siglo V a.C. (Celada et al., 2018; Kennedy, 2007), en el marco de la instrucción formal del siglo XXI el diálogo y el debate constituyen métodos innovadores, interactivos y creativos que posibilitan trabajar en equipo y compartir saberes (Iman, 2017; Martínez Lirola, 2021) y que, a diferencia de las clásicas lecciones magistrales impartidas por el profesor (Aranguren Peraza, 2014; Parra-Meroño & Peña Acuña, 2012), sitúan a los alumnos en el centro de su propio aprendizaje, haciéndoles protagonistas de un proceso dinámico, crítico y reflexivo que resulta significativo y enriquecedor para ellos (Laso Martín, 2017; Patti, 2018).

A diferencia de las discusiones grupales informales, en las que se generan lluvias de ideas, se responden preguntas o se produce un simple intercambio de opiniones, cuando el diálogo y el debate se utilizan como recursos didácticos es necesario seguir una estructura determinada que permita aplicar la lógica y el razonamiento, así como una preparación previa que ahonde en las cuestiones planteadas (Goodwin, 2003). La asimilación automática de ideas preconcebidas puede evitarse mediante una investigación preliminar que abarque

todos los enfoques del tema propuesto, de modo que los alumnos aprendan a reformular interrogantes, a analizar nuevas alternativas y a defender cualquier postura, aunque no coincida con la que en un principio hubieran elegido (Budesheim & Lundquist, 1999).

2.2.2. Ventajas y desventajas

Según Kennedy (2007), la implantación del debate como estrategia de trabajo en el aula ha sido exitosa en muchas especialidades, tales como la sociología, la historia, la psicología, la biotecnología, las matemáticas, las ciencias de la salud, las ciencias sociales y el marketing. Según dicha autora, cabe atribuir al debate las siguientes ventajas, todas ellas extensibles al diálogo como situación comunicativa en el ámbito educativo:

- **Aprendizaje activo:** El diálogo y el debate favorecen la implicación efectiva de los alumnos en los contenidos que se estudian, ya que el peso de su comprensión recae sobre ellos. El profesor ocupa un rol de mero guía o mediador, siendo los propios estudiantes los que asumen la tarea de transmitir lo que saben a sus compañeros (Kennedy, 2007).
- **Dominio de la materia objeto de discusión:** Ambas técnicas posibilitan la absorción de un mayor grado de conocimiento del que se obtiene en una clase convencional (Kennedy, 2007), ya que los contenidos no se memorizan, sino que se comprenden y asimilan (Patti, 2018) a través de procesos de crítica y reflexión (Laso Martín, 2017). Se requiere un trabajo autónomo o grupal recopilando información, profundizando en el tema elegido, elaborando preguntas o argumentos, planteándolos o defendiéndolos en público, comentándolos o rebatiéndolos mediante la escucha activa y el pensamiento crítico (Iman, 2017; Parra-Meroño & Peña Acuña, 2012).
- **Estímulo de las funciones cognitivas superiores:** Durante la preparación y desarrollo de diálogos y debates los participantes están obligados a buscar, analizar, sintetizar y evaluar información, lo que pone en marcha determinados mecanismos mentales a través de los cuales los alumnos aprenden a pensar (Kennedy, 2007). Fomentan además las dotes de investigación y de gestión autónoma de datos (Rosas-Maldonado et al., 2020), lo que propicia que los estudiantes afloren su creatividad (Copeland, 2005), ejerciten sus capacidades de análisis y síntesis (Parra-Meroño & Peña Acuña, 2012), modifiquen sus hábitos de estudio (Délíc & Bećirović, 2016) y rindan más intelectualmente (Bermúdez Vázquez & Casares Landauro, 2017).

- Desarrollo del pensamiento crítico: Cada una de las fases de diálogos y debates promueve la capacidad de los alumnos para reflexionar y razonar por sí mismos, ya que deben acotar la cuestión planteada, valorar la fiabilidad de las fuentes utilizadas, reconocer las incoherencias o fortalezas de cada argumento y elegir los más sólidos (Kennedy, 2007). Dichos procesos implican que las ideas estén en constante revisión y evolución, en aras de alcanzar un entendimiento más profundo (Copeland, 2005).
- Mejora de las destrezas de producción y comprensión oral: Por lo general, la instrucción formal proporciona escasas oportunidades para que los alumnos puedan expresarse de manera verbal y, al mismo tiempo, escuchar activamente a sus compañeros. Sin embargo, diálogos y debates constituyen ocasiones óptimas para practicar las habilidades propias de las situaciones comunicativas, es decir, la expresión oral, la interacción oral y la comprensión auditiva (Kennedy, 2007).
- Incremento de la empatía: Dado que dialogar y debatir supone enfocar las situaciones desde diferentes puntos de vista, dichas actividades enseñan a sopesar los pros y los contras, a mantener la mente abierta y a no emitir juicios definitivos sin haber oído a todas las partes (Kennedy, 2007), así como a abrirse a los demás y tratar de comprenderles, aunque finalmente no se acepten sus argumentos (Damiani, 2019, citado en Scivoletto, 2020).

A los citados beneficios deben añadirse otros, puesto que dialogando y debatiendo los alumnos también aprenden a ser tolerantes y respetar las opiniones ajenas, disipar su temor a expresarse en público y fortalecer los vínculos socio-afectivos con sus iguales (Laso Martín, 2017), a trabajar de manera cooperativa (Martínez Lirola, 2021), a contextualizar los temas, activar conocimientos previos y establecer relaciones conceptuales (Patti, 2018), a organizar y sistematizar la información (Aranguren Peraza, 2014), a gestionar el tiempo y ordenar las ideas, todo lo cual trasciende la esfera académica y resultará muy útil para sus vidas futuras (Bermúdez Vázquez & Casares Landauro, 2017).

Por lo que se refiere a los potenciales inconvenientes de diálogos y debates, se han señalado como tales las aulas masificadas, el bajo nivel de instrucción de los alumnos (Green et al., 1997), su posible desinterés (Parra-Meroño & Peña Acuña, 2012) y el excesivo tiempo que consumen la planificación y organización de dichas actividades (Pirić, 2014; Sun, 2021). Por su parte, Goodwin (2003) sostiene que el debate como recurso didáctico suscita dudas

acerca de si fomenta enfrentamientos entre los estudiantes, si resulta inadecuado para canalizar estilos argumentativos no competitivos (tradicionalmente atribuidos a las mujeres) o incluso si genera resistencia ante lo desconocido, por tratarse de una actividad diferente e innovadora. Sin embargo, según dicha autora, su implementación en el aula ha demostrado que los alumnos no identifican discutir con pelear, que (salvo en ciertas culturas) la mayoría de las participantes femeninas no se sienten intimidadas al verbalizar sus ideas ante los demás y que la fase preparatoria proporciona la oportunidad de llevar a cabo un trabajo en equipo que complementa el debate y cuyos resultados aprovechan a todos sus miembros (Goodwin, 2003). En consecuencia, cabe concluir con Velasco (2017, citado en Mosquera Gende, 2017) que cualquier asignatura puede beneficiarse si los profesores incorporan técnicas de diálogo y debate entre sus recursos didácticos.

2.2.3. Proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el reconocimiento del diálogo y el debate como estrategias docentes para fomentar las actividades comunicativas figura recogido en el MCER (Consejo de Europa, 2002) y ha quedado plasmado en la legislación educativa española, tanto nacional como autonómica (Celada et al., 2018). En este ámbito, ambos constituyen instrumentos pedagógicos de primer orden (Rosas-Maldonado et al., 2020), ya que -estando el proceso de aprendizaje basado precisamente en la comunicación (Martínez Lirola, 2021)- dichos formatos incorporan varias facetas lingüísticas y cognitivas que potencian aspectos fundamentales de la experiencia didáctica (Krieger, 2005, citado en Fauzan, 2016). Así, en primer lugar, los diálogos y debates ayudan a perfeccionar las cuatro destrezas principales de la lengua objeto de estudio: por una parte, mejoran tanto la expresión oral de quien defiende una postura a través de un monólogo como la interacción oral de quienes participan activamente en dichas situaciones comunicativas (Consejo de Europa, 2002); por otra parte, durante sus distintas fases se trabajan las restantes habilidades de comprensión lectora, expresión escrita y comprensión auditiva, ya que los estudiantes deben recabar información leyendo, oyendo y/o visionando una variedad de textos, anotar datos relevantes, escribir guiones o esquemas y escuchar con atención las intervenciones de sus compañeros para entenderlas y poder responder adecuadamente (Alasmari & Amed, 2013; Fauzan, 2016). En segundo lugar, dialogar y debatir en el idioma meta conlleva que los alumnos adquieran nuevo vocabulario en un contexto significativo,

que incrementen su fluidez oral e incluso que corrijan su pronunciación, puesto que el uso de ciertos términos resulta indispensable para preparar y desarrollar las temáticas abordadas con la necesaria precisión (Aclan & Aziz, 2015; Alasmari & Amed, 2013; Fauzan, 2016). En tercer lugar, la interacción subyacente en diálogos y debates incentiva la coherencia y la cohesión discursiva, debido al estímulo intelectual que supone participar en un grupo aportando opiniones (Copeland, 2005; Rosas-Maldonado et al., 2020). Este factor es crucial para fomentar la oralidad en el aula de lengua extranjera, dado que muchas veces los alumnos son reticentes a hablar porque creen que no tienen nada que decir (Pirić, 2014), pero se deciden a hacerlo si se les anima a generar sus propias ideas a través de la reflexión y el pensamiento crítico, a ejercitar sus capacidades de asimilar y relacionar conceptos, valores y experiencias (Laso Martín, 2017), a tomar decisiones, resolver dudas y explorar nuevos significados (Copeland, 2005). Por último, otros aspectos que resultan favorecidos dialogando y debatiendo en el idioma estudiado son la colaboración entre iguales, las destrezas sociales, la motivación intrínseca, la autoconfianza y el aprendizaje autónomo, cuyos efectos repercutirán en otras esferas no sólo académicas, sino de la vida personal y profesional de los alumnos (Rosas-Maldonado et al., 2020). En consecuencia, por lo que se refiere a la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés, puede afirmarse que los diálogos y debates mejorarán el rendimiento general de los alumnos en la misma (Celada et al., 2018).

2.3. Dos métodos para dialogar y debatir en el aula de inglés

Varias son las técnicas que pueden utilizarse para implementar situaciones comunicativas como recurso didáctico en el aula de inglés, dependiendo su elección en cada caso de las circunstancias concurrentes (Patti, 2018). Dado el enfoque limitado del presente trabajo, sólo dos de ellas van a ser objeto de análisis: el diálogo socrático y el debate cooperativo.

2.3.1. El diálogo socrático

Basado en el método de instrucción instaurado por Sócrates hace 2400 años, el denominado diálogo socrático es un proceso sistemático que busca profundizar en la comprensión de ideas, cuestiones o valores mediante la formulación de preguntas que relacionen el conocimiento previo con la exploración de nuevas líneas de pensamiento (Copeland, 2005). La estructura típica del formato -conocida también como círculos socráticos o seminario socrático- requiere la previa lectura crítica de un texto y que los alumnos se sienten en dos

círculos concéntricos: uno interior y otro exterior (Délic & Bećirović, 2016). Este detalle es importante para crear un clima distendido tanto física como emocionalmente, ya que el contacto visual y el lenguaje corporal aumentan la confianza y hacen fluir las palabras con mayor facilidad (Copeland, 2005). Los miembros del círculo interior entablan un diálogo en el que se analiza el significado del texto a través de sucesivas preguntas y respuestas, mientras los del círculo exterior observan y toman nota de lo que ven y escuchan. Cuando el círculo interior finaliza sus intervenciones, el círculo exterior expone sus comentarios acerca de cómo se ha desarrollado el diálogo. Acto seguido, quienes estaban en el círculo interior pasan al exterior y viceversa; repitiéndose el mismo proceso tras el cambio de roles, de modo que uno de los grupos empieza un nuevo diálogo con más preguntas y respuestas y el otro contribuye con nuevos comentarios (Délic & Bećirović, 2016).

Aunque hay aspectos que pueden adaptarse, son fundamentales la alternancia de la secuencia diálogo-comentarios y el riguroso silencio que debe guardar cada círculo mientras el otro habla (Copeland, 2005). El papel del profesor consiste en seleccionar un texto apropiado, guiar a los alumnos en su lectura y análisis, prepararlos para el diálogo indicándoles qué tipo de preguntas y comentarios serán pertinentes (Sun, 2021), a veces iniciarlo planteando una cuestión abierta y, a partir de entonces, velar por que éste avance (Pirić, 2014). Pero el peso principal del diálogo recae sobre los estudiantes, que son quienes han de enfocarlo y dirigirlo conectando lo que ya saben con lo que va aflorando a lo largo del mismo. No hay preguntas ni respuestas correctas o incorrectas, sino que cada razonamiento o interpretación arroja cierta luz sobre el asunto (Copeland, 2005). Tampoco se pretende convencer a nadie ni llegar a una conclusión, sino simplemente explorar diferentes perspectivas y revisar los puntos de vista propios en función de las aportaciones de los demás (Staeher-Fenner & Snyder, 2019). Las reflexiones del círculo exterior acerca del modo de hablar y escuchar en el círculo interior también son reveladoras (Kolber, 2022) porque no sólo es importante lo que se dice, sino cómo se dice (Martínez Lirola, 2016).

La gran ventaja del diálogo socrático como recurso didáctico en el aula de inglés es que resulta motivador para los alumnos, ya que todos pueden participar al mismo tiempo (bien interviniendo en el intercambio de ideas que surge de las preguntas y los comentarios, bien observando y anotando sus impresiones), lo que les hace sentirse responsables frente a los demás y llegar a clase debidamente preparados (Pirić, 2014). Además, su estructura sencilla

posibilita la introducción de ajustes que mejoren la efectividad, tales como sustituir los textos escritos por otro tipo de materiales, incluidos los audiovisuales (Kolber, 2022), preparar glosarios con vocabulario específico que facilite el seguimiento del tema, permitir que los miembros del círculo exterior asistan a sus compañeros del círculo interior o invitar a intervenir a todo aquel que desee hacerlo (Sun, 2021).

2.3.2. El debate cooperativo

En opinión de Aguiló Regla (2013), el debate cooperativo es una relación dialógica basada en la productividad, la colaboración y, en ocasiones, el consenso, que se caracteriza porque ninguno de los participantes trata de imponer sus argumentos al resto, sino que los comparte para contribuir a solventar una cuestión o llegar a un entendimiento. Es decir, constituye una experiencia comunicativa presidida por la cordialidad, en la que todos están llamados a ganar. En el ámbito educativo, esta práctica oral se enmarca dentro del llamado aprendizaje cooperativo, en el que los alumnos unen sus esfuerzos para conseguir un mismo propósito que aproveche a todos (Martínez Lirola, 2021), guiados por los principios que inspiran dicha metodología, a saber: interdependencia positiva, referida al compromiso que surge de compartir objetivos y medios; responsabilidad individual y grupal, que implica que cada miembro asume su función mientras el grupo avala las de todos; interacción estimuladora, que supone la colaboración recíproca en el manejo de datos y materiales para fomentar el aprendizaje conjunto; habilidades interpersonales, requeridas para acometer las dificultades de manera colectiva y que suponen ejercitar las capacidades de comunicación, decisión y resolución; y evaluación grupal, que conlleva determinar la efectividad del trabajo realizado (Johnson et al., 1999). Las eventuales desavenencias que puedan surgir (por motivos de liderazgo, gestión incorrecta de los tiempos o falta de escucha activa) deben resolverse recurriendo a la mediación del profesor (Aranguren Peraza, 2014) o la negociación entre iguales (Martínez Lirola, 2016).

En el caso del debate cooperativo, la finalidad común perseguida es abordar dilemas desde diferentes perspectivas, en base a argumentos lógicos y bien fundamentados que favorezcan el acercamiento e incluso el alcanzar conclusiones conjuntas (Parra-Meroño & Peña Acuña, 2012). Este proceso permite que los estudiantes expandan sus cotas de saber (Bermúdez Vázquez & Casares Landauro, 2017), ya que las interacciones que subyacen en los contrastes de pareceres y en las discrepancias (Martínez Lirola, 2016) conectan las explicaciones ya

conocidas con otras hipótesis novedosas, resolviendo los conflictos socio-cognitivos que las diferentes opiniones hayan suscitado (Aranguren Peraza, 2014).

Dependiendo del tamaño de la clase, la estructura del formato admite desde la intervención abierta de todos los alumnos (como si de una gran mesa redonda se tratara) hasta la formación de grupos más o menos reducidos en los que todos hablen, o en los que unos hablen y otros actúen como oyentes, formulando preguntas cuando el debate concluya (Alasmari & Ashmed, 2013; Parra-Meroño & Peña Acuña, 2012). También resulta efectivo crear subgrupos que comenten el tema, acuerden una postura y elijan un representante para exponerla ante el resto de la clase, así como simplemente separar a los estudiantes en dos grupos según estén a favor o en contra de la cuestión planteada (Martínez Lirola, 2021), o incluso en tres o en cuatro, si se decide evitar la polarización y abrir el abanico de posibles respuestas al dilema planteado (Kennedy, 2007). En cualquier caso, los alumnos deben llevar a cabo una labor previa de investigación sobre el tema elegido (Aranguren Peraza, 2014), que podrá ser seleccionado por el profesor o por ellos mismos y revestirá preferentemente carácter social, para enlazar el trabajo del aula con las situaciones del día a día (Alasmari & Ashmed, 2013, Martínez Lirola, 2016). Una vez más, el papel del profesor es el de facilitador de la actividad en sentido amplio, guiando a los alumnos en la fase preparatoria, dirigiendo el debate para asegurar que todos tomen parte en el mismo y fijando las eventuales tareas post-debate (Parra-Meroño & Peña Acuña, 2012).

La exposición de los aspectos que contextualizan y fundamentan el marco teórico del presente trabajo ha permitido analizar la relevancia que las destrezas orales tienen en la asignatura Primera lengua Extranjera: Inglés, las principales particularidades del diálogo y el debate como recursos didácticos, sus beneficios e inconvenientes y su proyección específica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, se han examinado dos métodos concretos de dialogar y debatir que, pese a remontarse muy atrás en la historia de la humanidad, resultan innovadores en el aula de inglés si se los compara con el modelo de enseñanza tradicional de dicho idioma: el diálogo socrático y el debate cooperativo, cuyas características los hacen especialmente recomendables no sólo para fomentar la oralidad en un clima distendido de trabajo conjunto, sino para practicar otras capacidades y adquirir otras competencias que repercutirán muy positivamente en los alumnos más allá de su vida académica.

3. Propuesta de intervención

A continuación, procede exponer la propuesta de intervención que constituye el núcleo central del presente trabajo, haciendo referencia a los siguientes aspectos:

Presentación, contextualización, intervención en el aula y evaluación de la propia propuesta.

3.1. Presentación de la propuesta

La propuesta de intervención consiste en organizar un ciclo de diálogos socráticos y debates cooperativos titulado “Let’s talk”, como situación de aprendizaje dirigida a mejorar las destrezas orales de los alumnos de inglés de un curso de 1º de bachillerato. En este caso concreto, la elección de trabajar la oralidad mediante dichas técnicas ha respondido a criterios de necesidad e idoneidad, respectivamente: por una parte, teniendo en cuenta que ser capaz de mantener una conversación fluida en inglés es actualmente una tarjeta de presentación imprescindible en muchos ámbitos profesionales y sociales y que, sin embargo, muchos jóvenes españoles aún no han conseguido alcanzar ese nivel, resulta esencial que la previsión de una mayor práctica oral (plasmada en el vigente currículo educativo) se traslade de manera efectiva al día a día de colegios e institutos; por otra parte, siendo evidente que a hablar se aprende hablando, parece apropiado generar en el aula de inglés un clima distendido y amigable que permita que todos los alumnos, y no sólo los más locuaces o competitivos, adquieran confianza y se sientan motivados a hacerlo. Para ello, se ha optado por prescindir de la rivalidad que podría subyacer en los debates tradicionales de tipo parlamentario (en los que un equipo gana y otro pierde) y recurrir al diálogo socrático y al debate cooperativo, puesto que ambos favorecen los intercambios de ideas en un ambiente de colaboración, en el que no se busca imponer unos argumentos sobre otros, sino simplemente comprender diferentes perspectivas y armonizar puntos de vista. Pero, además, aprovechando la versatilidad que ofrecen dichos formatos, esta propuesta de intervención trata también fomentar las restantes destrezas de la lengua inglesa, así como otras habilidades lingüísticas y cognitivas. En este sentido, cabe recordar que el diálogo socrático y el debate cooperativo activan aspectos de gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando que los estudiantes se vean reflejados en los temas propuestos, dejen de creer que no tienen nada que decir, reformulen interrogantes, relacionen conceptos nuevos con experiencias previas, formen sus propias opiniones y

expresen libremente sus pensamientos o discrepancias. Así pues, el carácter innovador de esta propuesta de intervención consiste en situar a los alumnos en el rol protagonista y coordinar mecanismos a través de los cuales ellos mismos puedan superar sus reticencias a hablar en inglés, potenciar su dominio de ese idioma, tomar conciencia de que sus aportaciones son importantes para profundizar en el conocimiento y constatar que la comunicación es la vía adecuada para resolver conflictos y negociar posturas.

El ciclo de diálogos socráticos y debates cooperativos se desarrollará durante ocho semanas del segundo trimestre del curso escolar, intercalando una sesión semanal entre las correspondientes a las demás unidades didácticas programadas para ese periodo. Dado el tipo de temáticas abordadas, la participación de los alumnos no requerirá conocimientos previos de otras materias.

3.2. Contextualización de la propuesta

El marco normativo aplicable a esta propuesta de intervención es el siguiente:

- Ley Orgánica 2/2006, de 23 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 23 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Valenciana.

Concretamente, la propuesta pretende llevarse a cabo en un colegio internacional privado situado en la ciudad de Castellón, capital de la provincia del mismo nombre, la tercera (junto con Valencia y Alicante) de la Comunidad Valenciana. Ubicada en la costa este de la Península Ibérica, Castellón cuenta con dos idiomas cooficiales (el castellano y el catalán/valenciano) y es una provincia rica en recursos, ya que tanto el sector primario (agricultura) como el secundario (industria) y el terciario (servicios) son relevantes desde el punto de vista económico. El colegio se encuentra situado a las afueras de la ciudad, rodeado de naranjos y sin edificios residenciales en su entorno. Acuden a dicho centro no sólo alumnos que viven en Castellón capital, sino también en otras poblaciones cercanas, pudiendo calificarse el status social y financiero de sus familias como medio-alto.

Por lo que se refiere a la enseñanza del inglés, el colegio ofrece un programa bilingüe desde el inicio de la edad escolar (3 años) hasta el final de la educación secundaria (15-16 años), así como la posibilidad de elegir entre cursar el bachillerato nacional (conforme a la legislación española) o el internacional (IB, que permite el acceso a universidades extranjeras). Algunos profesores son nativos en lengua inglesa. Además, la mayoría de los padres apoya que sus hijos sigan practicando el inglés fuera del horario lectivo, sobre todo participando en actividades que el propio centro organiza (campus durante fines de semana o vacaciones y viajes de inmersión lingüística). Todo ello hace que el nivel de inglés de los alumnos sea, por regla general, superior al del curso correspondiente según el currículo español, e incluso que muchos de ellos se presenten a exámenes oficiales de acreditación de nivel. El total de clases que se imparten de la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés es de cinco semanales, a razón de 55 minutos por sesión, siendo ese idioma el único utilizado habitualmente en el aula tanto por el profesor como por los estudiantes.

El centro cuenta con modernas instalaciones y una gran variedad de recursos tecnológicos, incluyendo conexión a internet en todo el recinto, pizarras digitales interactivas (que incorporan un proyector y pueden usarse como pantallas), ordenadores, tabletas y cascos inalámbricos. Las aulas son luminosas y espaciosas. A diferencia de lo que sucede en las etapas de primaria y secundaria, en la de bachillerato ya no se emplean pupitres sino sillas individuales con tablas de escritura plegables, que suelen estar alineadas por filas pero que permiten una redistribución flexible y rápida en función de las necesidades.

En concreto, la propuesta de intervención se dirige al curso 1º A de la modalidad del bachillerato nacional, formado por 20 alumnos -de los cuales 11 son chicas (55%) y 9 son chicos (45%)- de edades comprendidas entre los 16 y los 17 años. Al margen de que su lengua materna sea el castellano o el catalán/valenciano, todos ellos dominan ambos idiomas y mantienen una actitud muy positiva hacia el plurilingüismo, por ser conscientes del importante papel que probablemente jugará en su futuro. Incluso diez de ellos llevan varios años aprendiendo alemán como segunda lengua extranjera. Su nivel medio de inglés puede catalogarse como B2 MCER, aunque cuatro de ellos están preparándose para obtener el certificado oficial del nivel C1 MCER. El grupo presenta un grado de cohesión alto tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo, ya que los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos son parecidos y la mayoría de ellos son compañeros desde la etapa de

Educación Infantil. Este curso no hay ningún repetidor y tan sólo dos alumnos requieren atención individualizada: una chica afectada por una discapacidad auditiva congénita que, gracias a los implantes cocleares que le fueron insertados de pequeña y a su habilidad para leer los labios, es plenamente competente desde el punto de vista comunicativo, siempre que acompañen las circunstancias del entorno (tales como la ausencia de ruidos y el ambiente tranquilo); y un chico que presenta algunos rasgos compatibles con un Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), dado que es bastante desorganizado, le cuesta prestar atención y tiende a interrumpir continuamente, aunque no consta un diagnóstico médico al respecto y su rendimiento académico global suele ser satisfactorio.

3.3. Intervención en el aula

El apartado dedicado a la intervención en el aula abarca, a su vez, determinados aspectos básicos de la propuesta de intervención: su fundamentación curricular (objetivos, competencias y contenidos), la metodología elegida, el cronograma previsto, la descripción de las sesiones y actividades, la atención a la diversidad y la evaluación del aprendizaje.

3.3.1. Fundamentación curricular

Este apartado se refiere a los elementos curriculares de la propuesta de intervención y a la relación que todos ellos guardan entre sí.

3.3.1.1. Objetivos

El ciclo de diálogos y debates trabajará los objetivos de etapa del bachillerato profundizando en diversas temáticas sociales, culturales y cívicas mediante el uso del inglés y de las nuevas tecnologías, lo que contribuirá a alcanzar los detallados en el Anexo A, en concreto:

- De los objetivos de etapa estatales previstos en el artículo 7 del Real Decreto 243/2022: los recogidos en las letras a), b), c), d), f), g) y k).
- De los objetivos de etapa autonómicos previstos en el artículo 7 del Decreto 108/2022: además de los correlativos a los estatales (números 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 11), el recogido en el número 16.

Por su parte, los objetivos didácticos que esta propuesta de intervención pretende conseguir son los siguientes:

- Mejorar las destrezas orales en lengua inglesa.

- Incentivar la coherencia y cohesión discursiva a través de la reflexión y el pensamiento crítico.
- Incrementar la aptitud para recabar datos y ampliar su búsqueda utilizando las tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- Potenciar la motivación intrínseca, el trabajo en equipo, la creatividad, la empatía, las relaciones socio-afectivas entre iguales y la autoconfianza.

3.3.1.2. Competencias

En este apartado cabe distinguir entre competencias clave y competencias específicas.

3.3.1.2.1. Competencias clave

Teniendo en cuenta que la propuesta de intervención ha sido diseñada para llevarse a cabo en un aula de 1º de bachillerato durante el curso 2023/2024, se trabajarán las siguientes competencias clave de las previstas en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE):

- Competencia en comunicación lingüística (CCL): Será objeto de constante desarrollo tanto en los diálogos y debates propiamente dichos como en las actividades a realizar antes y después de los mismos.
- Competencia plurilingüe (CP): Por definición, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés conlleva la paulatina adquisición de dicha competencia, lo que asegura su presencia en esta propuesta de intervención. Además, el hecho de que los destinatarios de la misma ya se desenvuelvan habitualmente en un entorno bilingüe (castellano-catalán/valenciano) facilita la asimilación de los valores que conlleva.
- Competencia digital (CD): Los alumnos deberán recabar la información que precisen en relación con las temáticas planteadas recurriendo a los medios tecnológicos que resulten adecuados en cada caso.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): En la dinámica de diálogos y debates concurren aspectos tales como la reflexión acerca de las propias ideas y opiniones a fin de alcanzar el crecimiento individual permanente, la colaboración con otros de forma constructiva y la comprensión proactiva de las perspectivas de los demás, así como la gestión eficaz de la información y su análisis mediante razonamientos que permitan alcanzar conclusiones lógicas y avanzar en el conocimiento.

- Competencia ciudadana (CC): El diálogo y el debate constituyen herramientas adecuadas para consolidar la asunción de valores cívicos a través de la comprensión y el análisis de diversas estructuras, de ideas relativas a la dimensión ciudadana, el desarrollo de la autonomía, el espíritu crítico y los juicios propios, siempre con actitud dialogante y argumentativa y acatando los principios democráticos.
- Competencia emprendedora (CE): Los alumnos habrán de mostrar actitudes y tomar decisiones que incidirán positivamente en su espíritu emprendedor, aplicando la creatividad para profundizar en el aprendizaje, revisando ideas preconcebidas, asumiendo riesgos y cooperando con otros de manera motivada y responsable para sacar adelante un proyecto.
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC): Tratándose de una propuesta de intervención que trabaja el idioma inglés, el factor cultural es una característica intrínseca, dada la simbiosis existente entre lengua y cultura.

3.3.1.2.1. Competencias específicas

Esta propuesta incorpora las siguientes competencias específicas de las reguladas en el decreto autonómico 108/2022 para la asignatura de Lengua Extranjera (detalle en tabla 1):

- Competencia específica 2: Comprensión oral
- Competencia específica 4: Expresión oral
- Competencia específica 6: Interacción oral

3.3.1.3. Contenidos

Los contenidos de esta propuesta de intervención se corresponden con los tres bloques de saberes básicos que el decreto autonómico 108/2022 fija con carácter transversal para todas las competencias específicas de la asignatura de Lengua Extranjera, a saber:

- Bloque 1: Lengua y uso
- Bloque 2: Estrategias comunicativas
- Bloque 3: Cultura y sociedad

El detalle de los saberes básicos incluidos en la propuesta aparece recogido en el Anexo B.

Los elementos curriculares de esta propuesta de intervención se relacionan entre sí según se muestra en la tabla 1 siguiente:

Tabla 1:*Relación entre Elementos Curriculares*

PRIMERA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS - 1º BACHILLERATO A					
CICLO DE DIALOGOS SOCRATICOS Y DEBATES COOPERATIVOS: "LET'S TALK"					
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptor C. clave	Objetivos de etapa
<p>2. Identificar, extraer e interpretar las ideas principales y las líneas argumentales de textos orales sobre temas de relevancia personal o de interés público, expresados en lengua estándar, buscando fuentes fiables y utilizando estrategias de inferencia, comprobación de significados y escucha activa.</p>	<p>BL.1. Lengua y uso</p> <p>BL.2. Estrategias comunicativas</p> <p>BL.3. Cultura y sociedad</p>	<p>2.2. Extraer información relevante y las líneas argumentales más destacadas, así como valorar de manera crítica el contenido y la intención de los textos orales en lengua estándar.</p>	<p>2.2.1. Identifica las ideas y argumentos principales de textos orales en lengua estándar.</p> <p>2.2.2. Valora críticamente el contenido y la intención de textos orales en lengua estándar.</p>	<p>CCL2, CCL3, CP1, CP2, CD1, CPSAA4</p>	<p>a)</p> <p>b)</p> <p>c)</p> <p>d)</p> <p>f)</p> <p>g)</p> <p>k)</p> <p>Real Decreto 243/2022</p> <p>16.</p> <p>Decreto 108/2022</p>
<p>4. Producir textos orales de manera fluida, autónoma y creativa, aplicando estrategias de planificación, producción y compensación para expresar conceptos, ideas, descripciones, opiniones y argumentos de manera creativa, adecuada y coherente.</p>	<p>BL.1. Lengua y uso</p> <p>BL.2. Estrategias comunicativas</p> <p>BL.3. Cultura y sociedad</p>	<p>4.1. Expresar oralmente, con fluidez y corrección, textos claros, coherentes, bien organizados, adecuados a la situación comunicativa y en diferentes registros, sobre asuntos del ámbito personal, social, profesional y académico, con el fin de informar, exponer, describir, narrar y argumentar.</p>	<p>4.1.1. Expresa textos orales con fluidez y corrección.</p> <p>4.1.2. Expone y argumenta oralmente con claridad y coherencia.</p>	<p>CCL1, CCL5, CP1, CP2, CD1, CD3, CPSAA4, CCEC3.</p>	<p>a)</p> <p>b)</p> <p>c)</p> <p>d)</p> <p>f)</p> <p>g)</p> <p>k)</p> <p>Real Decreto 243/2022</p> <p>16.</p> <p>Decreto 108/2022</p>

<p>6. Interactuar de manera oral, escrita y multimodal, de forma síncrona y asíncrona, con autonomía e iniciativa, para responder a necesidades comunicativas sobre asuntos de relevancia personal o interés público conocidos por el alumnado, mediante estrategias que permitan desarrollar su repertorio lingüístico.</p>	<p>BL.1. Lengua y uso BL.2. Estrategias comunicativas BL.3. Cultura y sociedad</p>	<p>6.2. Utilizar estrategias de cooperación, de cesión y toma de turnos de palabra, así como estrategias para solicitar y formular aclaraciones y explicaciones, colaborar, debatir y resolver problemas, utilizando la cortesía lingüística, la etiqueta digital y el lenguaje no verbal, con el fin de llegar a un acuerdo.</p>	<p>6.2.1. Utiliza estrategias de cooperación, así como de cesión y toma de turnos de palabra. 6.2.2. Solicita aclaraciones, formula explicaciones y colabora activamente en los debates.</p>	<p>CCL5, CP1, CP2, CPSAA3. CC3, CE3.</p>	<p>a) b) c) d) f) g) k) Real Decreto 243/2022 16. Decreto 108/2022</p>
---	---	--	--	--	--

3.3.2. Metodología

Tal como se explica en los apartados 2.2 y 2.3 anteriores, la metodología seguida en esta propuesta de intervención responde a dos técnicas muy antiguas desde el punto de vista histórico, pero innovadoras si se las compara con el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa: el conocido como método socrático y el aprendizaje por debate (Learning through Debate: Mosquera Gende, 2017), enmarcado este último en el denominado aprendizaje cooperativo, en el que los estudiantes no sólo trabajan en equipo, sino que comparten la responsabilidad de conseguir un objetivo común que beneficia a todos. Aunque ambos métodos se materializan a través de diferentes formatos -diálogo socrático y debate cooperativo- y persiguen en última instancia distintos fines -comprensión vs persuasión- los dos sitúan a los alumnos como protagonistas de un proceso que, además del intercambio comunicativo en sentido estricto, atraviesa otras fases igualmente relevantes y fructíferas.

Así pues, salvando las referidas distancias, es conveniente exponer conjuntamente las pautas metodológicas que rigen las fases de la presente propuesta.

3.3.2.1. Fase de introducción

Antes de abordar los diálogos y debates, han de dedicarse sendas sesiones a familiarizar a los alumnos con sus respectivas dinámicas, lo cual requerirá (Staeher-Fenner & Snyder, 2019):

- Explicarles claramente los principios que rigen los diálogos socráticos y los debates cooperativos (enunciados en el apartado 2.3 anterior), así como cuáles serán los procedimientos y criterios de evaluación, para que sepan qué se espera de ellos.
- Acordar unas normas rigurosas que todos se comprometan a cumplir (tiempo de las intervenciones, respeto a los turnos de palabra, silencio mientras se habla).
- Animarles a activar sus conocimientos previos y a organizar sus pensamientos (por ejemplo, mediante lluvias de ideas), indicándoles qué preguntas abiertas y qué tipo de respuestas son eficaces para hacer avanzar una conversación.
- Entregarles glosarios que faciliten empezar a hablar, conectar frases, formular preguntas, solicitar aclaraciones, mostrar acuerdo y desacuerdo, resumir y enunciar conclusiones.
- Permitirles practicar en grupos reducidos, animando a participar a los más retraídos y dejándoles tiempo para pensar. Green et al. (1997) recomiendan ensayar la siguiente secuencia, que es sencilla y permite progresar:
 - A da su opinión y B le responde mostrando acuerdo o desacuerdo
 - C responde a ambos mostrando acuerdo o desacuerdo
 - D introduce una nueva idea y E le responde
 - F pide una aclaración a E, que le responde
 - D relaciona su opinión con la de A o B

Las actividades de esta fase serán evaluadas por el profesor mediante observación directa.

3.3.2.2. Fase de preparación

La fase preparatoria de diálogos y debates contará con las siguientes etapas:

- Selección del tema: Cada alumno escribirá en un papel una cuestión de su interés. El profesor las leerá en voz alta (sin revelar quién las ha propuesto) y serán votadas democráticamente a mano alzada. Las seis que más apoyos obtengan se asignarán a cada tipo de formato por orden de sorteo.
- Formación de grupos: Serán mixtos y lo más homogéneos posibles desde el punto de vista lingüístico y, sobre todo, de personalidad, precisamente para que aquellos alumnos

con un nivel de inglés menos avanzado o de carácter tímido no se vean eclipsados dentro del mismo grupo por compañeros más locuaces o sociables (Green et al., 1997). La alumna con discapacidad auditiva será asignada a un grupo “introvertido” porque a priori ofrece una interacción más relajada, mientras que el alumno con rasgos TDAH será incorporado a un grupo “extrovertido” en el que los demás puedan controlarle.

- Búsqueda de información fiable y actualizada: En los diálogos cada alumno dispondrá de un tiempo en el aula para leer artículos o ver videos que contextualicen el material elegido. En los debates cada grupo trabajará fuera del aula según los principios del aprendizaje cooperativo, leyendo en internet acerca de los pros y contras de los temas a debatir y escribiendo guiones o esquemas, todo ello en inglés. En ambos casos, podrán consultarse en clase los glosarios elaborados por el profesor y diccionarios online.

Además, siguiendo a Staehr-Fenner & Snyder (2019), en los diálogos socráticos la fase preparatoria incluirá también otras dos etapas:

- Elección por parte del profesor del material específico que sirva de soporte al diálogo y explicación de su contexto: en concreto, se utilizarán letras de conocidas canciones que aborden el tema elegido y cuyo nivel de inglés se adapte al general de la clase.
- Análisis de dicho material por parte de los alumnos, lo que implica leer las letras de las canciones y/o visionar su video oficial (subtitulado en inglés) con espíritu crítico, cuantas veces sea preciso y anotando cuidadosamente las ideas que vayan aflorando.

3.3.2.3 Fase de desarrollo

Los diálogos y debates propiamente dichos se desarrollarán siguiendo los modelos mencionados en el apartado 2.3 anterior, concretamente:

- Diálogos socráticos: Se formarán dos grupos de diez alumnos sentados en dos círculos: uno interior que intercambiará preguntas y respuestas acerca del tema escogido y otro exterior, que observará y luego hará comentarios. Los estudiantes intervendrán a título individual, ocupando cada uno de los círculos en ciclos alternos.
- Debates cooperativos: Se pondrán en práctica tres modelos, a saber:
 - Cinco grupos de cuatro alumnos, que debatirán el tema entre sus miembros, acordarán una postura común y elegirán un representante para exponerla ante la clase, pasando el resto a observar y tomar notas.

- Cuatro grupos de cinco alumnos, sorteándose la postura -a favor o en contra del tema planteado- y el orden de intervención de cada equipo. Mientras dos grupos debaten, los otros dos observarán y tomarán notas.
- Cuatro grupos de cinco alumnos, que intervendrán a la vez manteniendo las posturas de totalmente a favor, parcialmente a favor, parcialmente en contra y totalmente en contra del tema planteado, según les corresponda por sorteo.

Por su parte, el profesor sorteará las posturas que deberá mantener cada grupo y su orden de intervención, iniciará diálogos y debates mediante preguntas abiertas, controlará su evolución, actuará de moderador y anotará sus impresiones y los principales errores para comentarlos después.

3.3.2.4. Fase post-diálogo / post-debate

En cada sesión los alumnos recibirán un listado de cotejo elaborado por el profesor para que al finalizar los diálogos y debates evalúen tanto su propia actuación como la de sus compañeros. Después, los observadores aportarán sus comentarios y recomendaciones. Entre todos corregirán los principales errores cometidos (gramaticales y de vocabulario) y harán balance para mejorar la actividad de cara al futuro.

Por lo demás, los diálogos y debates serán organizados por el profesor de inglés sin necesidad de coordinación con ningún otro colega o departamento. Tendrán lugar en el aula habitual del grupo, cuya amplitud es suficiente para que -antes de cada sesión y según los casos- los alumnos reorganicen las cuatro filas de cinco sillas que suelen ocupar y formen: en los diálogos socráticos, dos círculos concéntricos, ambos mirando hacia adentro; en los debates cooperativos: cinco grupos de cuatro, separados entre sí (el círculo del centro se formará después) o cuatro grupos de cinco, enfrentados en forma de cuadrado. Dicho espacio cuenta con conexión a internet, pizarra digital interactiva con proyector incorporado y ordenador para uso del profesor. Los alumnos podrán utilizar tabletas y cascos inalámbricos para buscar información, consultar diccionarios online o visionar videos en el aula. Para el material elegido, la toma de notas y los listados de cotejo se usará el formato papel. La propuesta se integrará en el proyecto curricular del centro formando parte únicamente de la programación de la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés, ya que ninguna otra área educativa estará implicada en su implementación.

3.3.3. Cronograma

La propuesta de intervención se implementará en el segundo trimestre del curso 2023/2024. Su duración será de ocho sesiones, a razón de una por semana, los miércoles. Las dos primeras sesiones serán introductorias, lo que permitirá establecer gradualmente un clima de confianza en el aula, explicar las dinámicas que van a trabajarse y su evaluación, dar tiempo a los alumnos para asimilar lo que se espera de ellos, activar sus conocimientos previos, revisar los glosarios y practicar intercambios orales, así como acordar las reglas, seleccionar los temas y formar los grupos. Después, las situaciones comunicativas estructuradas se introducirán de modo progresivo a lo largo de seis sesiones: tres dedicadas a distendidos diálogos socráticos en los que cada alumno reflexionará a título individual y otras tres dedicadas a debates cooperativos en diferentes versiones, que requerirán trabajar en equipo. La temporalización general de esta propuesta se resume en la tabla 2 siguiente:

Tabla 2:

Cronograma

Sesión	Semana	Actividades	Tiempo
1	1	Actividad 1: <i>Blue Monday</i>	55 min
2	2	Actividad 2: <i>Voting age at 16</i>	55 min
3	3	Actividad 3: <i>Partying</i>	55 min
4	4	Actividad 4: <i>Body image</i>	55 min
5	5	Actividad 5: <i>Breaking-up</i>	55 min
6	6	Actividad 6: <i>Coming of age at 16</i>	55 min
7	7	Actividad 7: <i>Our lives vs our parents'</i>	55 min
8	8	Actividad 8: <i>Animal rights</i>	55 min

3.3.6. Descripción de las sesiones y de las actividades

Las sesiones y actividades se desarrollarán según se detalla en las tablas 3 a 11 siguientes:

Tabla 3:

Descripción de las Sesiones

Sesión 1	Tiempo	Saberes básicos	Criterios evaluación	Indicadores logro	Competencias específicas
Explicación diálogos socráticos y evaluación	20'	-----	-----	-----	-----
Actividad 1: Práctica oral <i>Blue Monday</i>	35'	BL.1. BL.2. - BL.3.	2.2. - 4.1.	2.2.1.- 2.2.2. 4.1.1.- 4.1-2.	2. 4.

Sesión 2	Tiempo	Saberes básicos	Criterios evaluación	Indicadores logro	Competencias específicas
Explicación debates cooperativos	10'	-----	-----	-----	-----
Actividad 2: Práctica oral Voting age at 16	30'	BL.1. BL.2 - BL.3.	2.2. - 4.1.	2.2.1.- 2.2.2. 4.1.1.- 4.1-2.	2. 4.
Propuesta y votación de reglas y temas, formación de grupos.	15'	-----	-----	-----	-----
Sesión 3	Tiempo	Saberes básicos	Criterios evaluación	Indicadores logro	Competencias específicas
Repaso diálogo socrático y aclaración contexto canción.	5'	-----	-----	-----	-----
Actividad 3: Diálogo socrático: Partying	40'	BL.1. BL.2 - BL.3.	2.2. 4.1. - 6.2.	2.2.1.- 2.2.2. 4.1.1.- 4.1-2. 6.2.1.- 6.2.2.	2. 4. 6.
Comentarios y correcciones.	10'	-----	-----	-----	-----
Sesión 4	Tiempo	Saberes básicos	Criterios evaluación	Indicadores logro	Competencias específicas
Repaso diálogo socrático y aclaración contexto canción.	5'	-----	-----	-----	-----
Actividad 4: Diálogo socrático: Body image	40'	BL.1. BL.2 - BL.3.	2.2. 4.1. - 6.2.	2.2.1.- 2.2.2. 4.1.1.- 4.1-2. 6.2.1.- 6.2.2.	2. 4. 6.
Comentarios y correcciones.	10'	-----	-----	-----	-----
Sesión 5	Tiempo	Saberes básicos	Criterios evaluación	Indicadores logro	Competencias específicas
Repaso diálogo socrático y aclaración contexto canción.	5'	-----	-----	-----	-----
Actividad 5: Diálogo socrático: Breaking-up	40'	BL.1. BL.2 - BL.3.	2.2. 4.1. - 6.2.	2.2.1.- 2.2.2. 4.1.1.- 4.1-2. 6.2.1.- 6.2.2.	2. 4. 6.
Comentarios y correcciones.	10'	-----	-----	-----	-----
Sesión 6	Tiempo	Saberes básicos	Criterios evaluación	Indicadores logro	Competencias específicas
Actividad 6: Debate cooperativo: Coming of age at 16	40'	BL.1. BL.2 - BL.3.	2.2. 4.1. - 6.2.	2.2.1.- 2.2.2. 4.1.1.- 4.1-2. 6.2.1.- 6.2.2.	2. 4. 6.
Comentarios y correcciones.	10'	-----	-----	-----	-----
Sesión 7	Tiempo	Saberes básicos	Criterios evaluación	Indicadores logro	Competencias específicas
Actividad 7: Debate cooperativo: Our lives vs our parents'	40'	BL.1. BL.2 - BL.3.	2.2. 4.1. - 6.2.	2.2.1.- 2.2.2. 4.1.1.- 4.1-2. 6.2.1.- 6.2.2.	2. 4. 6.
Comentarios y correcciones.	10'	-----	-----	-----	-----
Sesión 8	Tiempo	Saberes básicos	Criterios evaluación	Indicadores logro	Competencias específicas
Actividad 8: Debate cooperativo: Animal rights	40'	BL.1. BL.2 - BL.3.	2.2. 4.1. - 6.2.	2.2.1.- 2.2.2. 4.1.1.- 4.1-2. 6.2.1.- 6.2.2.	2. 4. 6.
Comentarios y correcciones.	10'	-----	-----	-----	-----

Tabla 4:*Descripción Actividad 1*

Actividad 1: Blue Monday				
Tipología: Práctica oral				
Tiempo estimado: 35'		Espacio: Aula del grupo	Agrupamiento: 5 grupos de 4 alumnos	
Descripción actividad		<p>Antes de la actividad, el profesor habrá explicado la dinámica de los diálogos socráticos que tendrán lugar en las sesiones 3, 4 y 5. Para una mejor comprensión proyectará un video al respecto, en inglés y con subtítulos en inglés. También habrá hablado sobre los procedimientos y criterios de evaluación que se aplicarán en cada una de las actividades.</p> <p>Actividad 1: En grupos de cuatro, los alumnos realizarán una lluvia de ideas acerca del tema: "Blue Monday" (15'). A continuación, en los mismos grupos y utilizando los glosarios repartidos por el profesor, los alumnos hablarán del tema citado practicando la secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A hace una pregunta y B le responde con otra pregunta ▪ C responde a ambos ▪ D hace una pregunta y A le responde con otra pregunta ▪ B responde a ambos ▪ C hace una pregunta y D le responde con otra pregunta ▪ A responde a ambos <p>Los alumnos podrán consultar diccionarios online en las tabletas. El profesor controlará que la práctica avance correctamente (20').</p>		
Recursos		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula del grupo y sillas individuales con tabla-escritorio ▪ 20 tabletas con conexión a internet y cascos inalámbricos ▪ Glosarios de "stem sentences" y conectores ▪ Pizarra digital interactiva ▪ Ordenador con conexión a internet ▪ Video: <i>A Socratic Seminar with Brian West of East Hall High School</i> (West,2015). https://www.youtube.com/watch?v=8DMA_I2_7U&ab_channel=EHHSVikingChannel ▪ Diario de clase 		
Evaluación del aprendizaje				
Procedimiento: Heteroevaluación				
Agente: El profesor				
Momento: Al final de la sesión				
Instrumento de evaluación: Observación directa y anotación en el diario de clase				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
2.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	2.2.	50%	2.2.1.- 2.2.2.
4.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	4.1.	50%	4.1.1.- 4.1.2.
Medidas de atención a la diversidad				
La alumna con discapacidad auditiva se agrupará con compañeros tranquilos y se evitarán los ruidos ambientales. El alumno con rasgos TDAH será controlado por el profesor y por sus compañeros de grupo para que respete las reglas.				

Tabla 5:

Descripción Actividad 2

Actividad 2: Voting age at 16				
Tipología: Práctica oral				
Tiempo estimado: 30'		Espacio: Aula del grupo	Agrupamiento: 5 grupos de 4 alumnos	
Descripción actividad		<p>Antes de la actividad, el profesor habrá explicado las dinámicas de los debates cooperativos que tendrán lugar en las sesiones 6, 7 y 8.</p> <p>Actividad 2: En grupos de cuatro, los alumnos realizarán una lluvia de ideas acerca del tema: "Voting age at 16" (10'). A continuación, en los mismos grupos y utilizando los glosarios repartidos por el profesor, los alumnos hablarán del tema citado practicando la secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A hace una pregunta y B le responde con otra pregunta ▪ C responde a ambos ▪ D hace una pregunta y A le responde con otra pregunta ▪ B responde a ambos ▪ C hace una pregunta y D le responde con otra pregunta ▪ A responde a ambos <p>Los alumnos podrán consultar diccionarios online en las tabletas. El profesor controlará que la práctica avance correctamente (20').</p> <p>Después de la actividad, el profesor y los alumnos acordarán las reglas que regirán los diálogos y debates. Luego, cada alumno escribirá en un papel un tema de su interés, el profesor los leerá en voz alta y se votarán a mano alzada, anotándose los votos en la pizarra. Los 6 temas más votados se tratarán en las sesiones 3 a 8 según sorteo. Los grupos para los debates cooperativos se formarán a criterio del profesor.</p>		
Recursos		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula del grupo y sillas individuales con tabla-escritorio ▪ 20 tabletas con conexión a internet y cascos inalámbricos ▪ Glosarios de "stem sentences" y conectores ▪ Pizarra digital interactiva ▪ Papel y bolígrafos para proponer temas y diario de clase 		
Evaluación del aprendizaje				
Procedimiento: Heteroevaluación				
Agente: El profesor				
Momento: Al final de la sesión				
Instrumento de evaluación: Observación directa y anotación en el diario de clase				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
2.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	2.2.	50%	2.2.1.- 2.2.2.
4.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	4.1.	50%	4.1.1.- 4.1.2.
Medidas de atención a la diversidad				
La alumna con discapacidad auditiva se agrupará con compañeros tranquilos y se evitarán los ruidos ambientales. El alumno con rasgos TDAH será controlado por el profesor y por sus compañeros de grupo para que respete las reglas.				

Tabla 6:

Descripción Actividad 3

Actividad 3: <i>Partying</i>				
Tipología: Diálogo socrático				
Tiempo estimado: 40'	Espacio: Aula del grupo	Agrupamiento: Dos círculos concéntricos (interior y exterior) de 10 alumnos cada uno		
Descripción actividad	<p>Antes de la actividad, el profesor recordará la dinámica de los diálogos socráticos, entregará hojas con la letra de la canción “Chandelier” (Furler & Shatkin, 2014) y aclarará su contexto.</p> <p>Actividad 3: Cada alumno leerá la letra de la canción, anotará sus ideas y buscará información en internet. Podrán también visualizar el video oficial de la canción y consultar diccionarios online (10'). El profesor iniciará el diálogo preguntando:” How does the singer feel about partying?” Usando los glosarios, los alumnos del círculo interior ahondarán en el tema a base de preguntas y respuestas, mientras los del círculo exterior tomarán notas y el profesor controlará el proceso (10').A continuación, los alumnos del círculo exterior comentarán sus impresiones (5'). Después, los alumnos cambiarán sus posiciones y se repetirá la secuencia (15'). Al finalizar la actividad, los alumnos se evaluarán a sí mismos y a sus compañeros.</p> <p>Por último, el profesor expondrá sus comentarios, corregirá los errores y recopilará los listados de cotejo. Entre todos, harán balance de la actividad.</p>			
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula del grupo y sillas individuales con tabla-escritorio ▪ 20 tabletas con conexión a internet y cascos inalámbricos ▪ Glosarios de “stem sentences” y conectores ▪ Listados de cotejo para autoevaluación y coevaluación ▪ 20 hojas: Lyrics “Chandelier” (Furler & Shatkin, 2014)(Anexo C) ▪ Papel y bolígrafos para anotar ideas y diario de clase 			
Evaluación del aprendizaje				
Procedimiento: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación				
Agente: Los alumnos y el profesor				
Momento: Al finalizar la actividad y la sesión				
Instrumento de evaluación 1: Listado de cotejo elaborado por el profesor				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
4.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	4.1.	33,33%	4.1.1.- 4.1.2.
6.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	6.2.	33,33%	6.2.1.- 6.2.2.
Instrumento de evaluación 2: Observación directa y anotación en el diario de clase.				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
2.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	2.2.	33,33%	2.2.1.- 2.2.1.
Medidas de atención a la diversidad				
La alumna con discapacidad auditiva se sentará siempre en el círculo interior. El alumno con rasgos TDAH será controlado por el profesor y por sus compañeros de grupo para que respete las reglas.				

Tabla 7:

Descripción Actividad 4

Actividad 4: Body image				
Tipología: Diálogo socrático				
Tiempo estimado: 40'	Espacio: Aula del grupo	Agrupamiento: Dos círculos concéntricos (interior y exterior) de 10 alumnos cada uno		
Descripción actividad	<p>Antes de la actividad, el profesor recordará la dinámica de los diálogos socráticos, entregará hojas con la letra de la canción “Scars to Your Beautiful”(Carraciolo et al., 2016) y aclarará su contexto.</p> <p>Actividad 4: Cada alumno leerá la letra de la canción, anotará sus ideas y buscará información en internet. Podrán también visualizar el video oficial de la canción y consultar diccionarios online (10'). El profesor iniciará el diálogo preguntando:”How does the singer feel about body image?” Usando los glosarios, los alumnos del círculo interior ahondarán en el tema a base de preguntas y respuestas, mientras los del círculo exterior tomarán notas y el profesor controlará el proceso (10').A continuación, los alumnos del círculo exterior comentarán sus impresiones (5'). Después, los alumnos cambiarán sus posiciones y se repetirá la secuencia (15'). Al finalizar la actividad, los alumnos se evaluarán a sí mismos y a sus compañeros.</p> <p>Por último, el profesor expondrá sus comentarios, corregirá los errores y recopilará los listados de cotejo. Entre todos, harán balance de la actividad.</p>			
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula del grupo y sillas individuales con tabla-escritorio ▪ 20 tabletas con conexión a internet y cascos inalámbricos ▪ Glosarios de “stem sentences” y conectores ▪ Listados de cotejo para autoevaluación y coevaluación ▪ 20 hojas: Lyrics “Scars to Your Beautiful” (Carraciolo et al., 2016) (Anexo D) ▪ Papel y bolígrafos para anotar ideas y diario de clase 			
Evaluación del aprendizaje				
Procedimiento: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación				
Agente: Los alumnos y el profesor				
Momento: Al finalizar la actividad y la sesión				
Instrumento de evaluación 1: Listado de cotejo elaborado por el profesor				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
4.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	4.1.	33,33%	4.1.1.- 4.1.2.
6.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	6.2.	33,33%	6.2.1.- 6.2.2.
Instrumento de evaluación 2: Observación directa y anotación en el diario de clase.				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
2.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	2.2.	33,33%	2.2.1.- 2.2.1.
Medidas de atención a la diversidad				
La alumna con discapacidad auditiva se sentará siempre en el círculo interior. El alumno con rasgos TDAH será controlado por el profesor y por sus compañeros de grupo para que respete las reglas.				

Tabla 8:

Descripción Actividad 5

Actividad 5: <i>Breaking-up</i>				
Tipología: Diálogo socrático				
Tiempo estimado: 40'	Espacio: Aula del grupo	Agrupamiento: Dos círculos concéntricos (interior y exterior) de 10 alumnos cada uno		
Descripción actividad	<p>Antes de la actividad, el profesor recordará la dinámica de los diálogos socráticos, entregará hojas con la letra de la canción “Flowers” (Cyrus et al., 2023) y aclarará su contexto.</p> <p>Actividad 5: Cada alumno leerá la letra de la canción, anotará sus ideas y buscará información en internet. Podrán también visualizar el video oficial de la canción y consultar diccionarios online (10'). El profesor iniciará el diálogo preguntando:” How does the singer feel about breaking-up? ” Usando los glosarios, los alumnos del círculo interior ahondarán en el tema a base de preguntas y respuestas, mientras los del círculo exterior tomarán notas y el profesor controlará el proceso (10'). A continuación, los alumnos del círculo exterior comentarán sus impresiones (5'). Después, los alumnos cambiarán sus posiciones y se repetirá la secuencia (15'). Al finalizar la actividad, los alumnos se evaluarán a sí mismos y a sus compañeros.</p> <p>Por último, el profesor expondrá sus comentarios, corregirá los errores y recopilará los listados de cotejo. Entre todos, harán balance de la actividad.</p>			
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula del grupo y sillas individuales con tabla-escritorio ▪ 20 tabletas con conexión a internet y cascos inalámbricos ▪ Glosarios de “stem sentences” y conectores ▪ Listados de cotejo para autoevaluación y coevaluación ▪ 20 hojas: Lyrics “Flowers” (Cyrus et al., 2023) (Anexo E) ▪ Papel y bolígrafos para anotar ideas y diario de clase 			
Evaluación del aprendizaje				
Procedimiento: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación				
Agente: Los alumnos y el profesor				
Momento: Al finalizar la actividad y la sesión				
Instrumento de evaluación 1: Listado de cotejo elaborado por el profesor				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
4.	BL.1.- BL.2 - BL.3	4.1.	33,33%	4.1.1. - 4.1.2.
6.	BL.1.- BL.2 - BL.3	6.2.	33,33%	6.2.1. - 6.2.2.
Instrumento de evaluación 2: Observación directa y anotación en el diario de clase.				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
2.	BL.1.- BL.2 - BL.3	2.2.	33,33%	2.2.1. - 2.2.1.
Medidas de atención a la diversidad				
La alumna con discapacidad auditiva se sentará siempre en el círculo interior. El alumno con rasgos TDAH será controlado por el profesor y por sus compañeros de grupo para que respete las reglas.				

Tabla 9:*Descripción Actividad 6*

Actividad 6: Coming of age at 16				
Tipología: Debate cooperativo				
Tiempo estimado: 40'	Espacio: Aula del grupo	Agrupamiento: 5 grupos de 4 alumnos / 1 grupo de 5 alumnos		
Descripción actividad	<p>Fuera del aula, los grupos habrán trabajado en equipo investigando los pros y contras del tema a tratar y elaborando guiones y esquemas.</p> <p>Actividad 6: En el aula, se formarán cinco grupos de cuatro alumnos, separados entre sí. El profesor iniciará el debate preguntando: "Should coming of age be set at 16?" Los grupos intercambiarán sus ideas y justificarán sus argumentos, acordando una postura común y nombrando un miembro para que la represente ante la clase. Después, los cinco representantes formarán un círculo en el centro del aula y argumentarán sus opiniones, tratando de llegar a un consenso. Los demás alumnos observarán y anotarán sus impresiones. Durante todo el proceso el profesor vigilará y moderará. Podrán consultarse guiones y esquemas trabajados fuera del aula, los glosarios y diccionarios online. Al finalizar la actividad, los alumnos se evaluarán a sí mismos y a sus compañeros.</p> <p>Por último, el profesor y los observadores expondrán sus comentarios y se recopilarán los listados de cotejo. Entre todos corregirán los errores y harán balance de la actividad.</p>			
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula del grupo y sillas individuales con tabla-escritorio ▪ 20 tabletas con conexión a internet y cascos inalámbricos ▪ Glosarios de "stem sentences" y conectores ▪ Listados de cotejo para auto y coevaluación y diario de clase ▪ Guiones y esquemas de los alumnos 			
Evaluación del aprendizaje				
Procedimiento: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación				
Agente: Los alumnos y el profesor				
Momento: Al finalizar la actividad y la sesión				
Instrumento de evaluación 1: Listado de cotejo elaborado por el profesor				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
4.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	4.1.	33,33%	4.1.1.- 4.1.2.
6.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	6.2.	33,33%	6.2.1.- 6.2.2.
Instrumento de evaluación 2: Observación directa y anotación en el diario de clase.				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
2.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	2.2.	33,33%	2.2.1.- 2.2.1.
Medidas de atención a la diversidad				
La alumna con discapacidad auditiva se agrupará con compañeros tranquilos y se evitarán los ruidos ambientales. El alumno con rasgos TDAH será controlado por el profesor y por sus compañeros de grupo para que respete las reglas.				

Tabla 10:*Descripción Actividad 7*

Actividad 7: Our lives vs our parents'				
Tipología: Debate cooperativo				
Tiempo estimado: 40'		Espacio: Aula del grupo	Agrupamiento: 4 grupos de 5 alumnos	
Descripción actividad	<p>Fuera del aula, los grupos habrán trabajado en equipo investigando los pros y contras del tema a tratar y elaborando guiones y esquemas.</p> <p>Actividad 7: En el aula, se forman cuatro grupos de cinco alumnos, enfrentados en forma de cuadrado. Se sortearán el orden de intervención y la postura que mantendrá cada grupo. El profesor iniciará el debate preguntando: "Will our lives be worse than our parents'?" Dos grupos -uno a favor y otro en contra- intercambiarán sus ideas y justificarán sus argumentos, tratando de llegar a un consenso. Mientras, los otros dos grupos observarán y anotarán sus impresiones. Los grupos que han debatido pasarán a observar y viceversa. Durante todo el proceso el profesor vigilará y moderará. Podrán consultarse guiones y esquemas trabajados fuera del aula, los glosarios y diccionarios online. Al finalizar la actividad, los alumnos se evaluarán a sí mismos y a sus compañeros.</p> <p>Por último, el profesor y los observadores expondrán sus comentarios y se recopilarán los listados de cotejo. Entre todos corregirán los errores y harán balance de la actividad.</p>			
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula del grupo y sillas individuales con tabla-escritorio ▪ 20 tabletas con conexión a internet y cascos inalámbricos ▪ Glosarios de "stem sentences" y conectores ▪ Listados de cotejo para auto y coevaluación y diario de clase ▪ Guiones y esquemas de los alumnos 			
Evaluación del aprendizaje				
Procedimiento: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación				
Agente: Los alumnos y el profesor				
Momento: Al finalizar la actividad y la sesión				
Instrumento de evaluación 1: Listado de cotejo elaborado por el profesor				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
4.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	4.1.	33,33%	4.1.1.- 4.1.2.
6.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	6.2.	33,33%	6.2.1.- 6.2.2.
Instrumento de evaluación 2: Observación directa y anotación en el diario de clase.				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
2.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	2.2.	33,33%	2.2.1.- 2.2.1.
Medidas de atención a la diversidad				
La alumna con discapacidad auditiva se agrupará con compañeros tranquilos y se evitarán los ruidos ambientales. El alumno con rasgos TDAH será controlado por el profesor y por sus compañeros de grupo para que respete las reglas.				

Tabla 11:*Descripción Actividad 8*

Actividad 8: Animal rights				
Tipología: Debate cooperativo				
Tiempo estimado: 40'		Espacio: Aula del grupo	Agrupamiento: 4 grupos de 5 alumnos	
Descripción actividad		<p>Fuera del aula, los grupos habrán trabajado en equipo investigando los pros y contras del tema a tratar y elaborando guiones y esquemas.</p> <p>Actividad 8: En el aula, se formarán cuatro grupos de cinco alumnos, enfrentados entre sí. Se sortearán el orden de intervención y la postura que mantendrá cada grupo. El profesor iniciará el debate preguntando: "Should animals have rights?" Los cuatro grupos -uno totalmente a favor, uno totalmente en contra, uno parcialmente a favor y uno parcialmente en contra- intercambiarán sus ideas y justificarán sus argumentos, tratando de llegar a un consenso. Durante todo el proceso el profesor vigilará y moderará. Podrán consultarse guiones y esquemas trabajados fuera del aula, los glosarios y diccionarios online. Al finalizar la actividad, los alumnos se evaluarán a sí mismos y a sus compañeros.</p> <p>Por último, el profesor expondrá sus comentarios y recopilará los listados de cotejo. Entre todos corregirán los errores y harán balance tanto de esta actividad en concreto como del ciclo de diálogos y debates en general.</p>		
Recursos		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula del grupo y sillas individuales con tabla-escritorio ▪ 20 tabletas con conexión a internet y cascos inalámbricos ▪ Glosarios de "stem sentences" y conectores ▪ Listados de cotejo para auto y coevaluación y diario de clase ▪ Guiones y esquemas de los alumnos 		
Evaluación del aprendizaje				
Procedimiento: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación				
Agente: Los alumnos y el profesor				
Momento: Al finalizar la actividad y la sesión				
Instrumento de evaluación 1: Listado de cotejo elaborado por el profesor				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
4.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	4.1.	33,33%	4.1.1.- 4.1.2.
6.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	6.2.	33,33%	6.2.1.- 6.2.2.
Instrumento de evaluación 2: Observación directa y anotación en el diario de clase.				
Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Peso del criterio de evaluación	Indicadores de logro
2.	BL.1.- BL.2. - BL.3.	2.2.	33,33%	2.2.1.- 2.2.1.
Medidas de atención a la diversidad				
La alumna con discapacidad auditiva se agrupará con compañeros tranquilos y se evitarán los ruidos ambientales. El alumno con rasgos TDAH será controlado por el profesor y por sus compañeros de grupo para que respete las reglas.				

3.3.5. Atención a la diversidad

La presente propuesta de intervención se ajusta a los principios y pautas del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), puesto que proporciona diferentes formas de implicación (opciones para el interés, para el esfuerzo y para la autorregulación), representación (opciones para el lenguaje y para la comprensión) y acción y expresión (opciones para la expresión y comunicación y para las funciones ejecutivas), a fin de que los alumnos puedan participar en las actividades según sus ritmos de aprendizaje o capacidades. Concretamente, en este grupo no se ha estimado necesario llevar a cabo ninguna adaptación curricular específica, dado que todos los alumnos suelen alcanzar un buen rendimiento académico. Sólo será preciso mantener el ambiente del aula lo más relajado posible, sin ruidos que entorpezcan el seguimiento de las actividades por parte de la alumna con discapacidad auditiva. Además, en los diálogos socráticos ella se sentará siempre en el círculo interior (también durante la observación) para poder leer los labios de quien hable, y en las prácticas orales y debates será agrupada con compañeros tranquilos. El alumno con rasgos TDAH deberá ser controlado por el profesor y por sus compañeros de grupo para que respete las reglas pactadas, no genere interrupciones y no acapare turnos de palabra.

3.3.6. Evaluación del aprendizaje

Las actividades que integran esta propuesta de intervención se incluirán en la evaluación continua correspondiente al segundo trimestre del curso 2023/2024. Las tres competencias específicas trabajadas serán evaluadas al finalizar las actividades y/o las sesiones, utilizando los siguientes criterios, procedimientos y herramientas de evaluación:

- Competencias específicas 2. (en todas las sesiones) y 4. (sólo en las sesiones 1 y 2): Se aplicarán los criterios de evaluación 2.2. y 4.1. del decreto autonómico 108/2022 (tabla 1) mediante heteroevaluación a través de la observación directa del profesor, que anotará en el diario de clase sus impresiones acerca del grado que cada alumno haya alcanzado de los indicadores de logro 2.2.1. y 2.2.2. (en todas las sesiones) y 4.1.1. y 4.1.2. (sólo en las sesiones 1 y 2) (tabla 1).
- Competencias específicas 4. y 6. (en las sesiones 3 a 8): Se aplicarán los criterios de evaluación 4.1. y 6.2. del decreto autonómico 108/2022 (tabla-1) mediante autoevaluación y coevaluación, utilizando un listado de cotejo elaborado por el profesor. Dicho listado recogerá los indicadores 4.1.1., 4.1.2., 6.2.1. y 6.2.2. (tabla 1),

que los alumnos deberán marcar del 1 al 5 (de peor a mejor) según valoren sus propios logros y los de sus compañeros, conforme se muestra en la tabla 12 siguiente:

Tabla 12:

Listado de Cotejo para Autoevaluación y Coevaluación

SESSION X	FLUENCY + ACCURACY (4.1.1.)					CLARITY+ COHERENCE (4.1.2.)					COLLABORATIVE WORK (6.2.1.)					ORAL INTERACTION (6.2.2.)				
DIALOG / DEBATE	25%					25%					25%					25%				
DATE:																				
STUDENT NAME	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A																				
B																				
C																				
E																				

Se pretende así que los alumnos no se sientan juzgados por el profesor, sino que pongan en marcha procesos de introspección y observación entre iguales que les permitan desarrollar su capacidad de juicio, vincular objetivos con resultados y sentirse parte activa de su aprendizaje. Por lo demás, aunque el decreto autonómico 108/2022 no establece que la ponderación de los criterios de evaluación deba ser igualitaria, esta propuesta otorga el mismo peso específico a todos los utilizados, por lo que los criterios de calificación aplicables serán los recogidos en la tabla 13 siguiente:

Tabla 13:

Criterios de Calificación

Sesiones	Competencia específica	Criterio de evaluación	Peso	Porcentaje
1 y 2	2.	2.2.	1	50%
1 y 2	4.	4.1.	1	50%
3 a 8	2.	2.2.	1	33%
3 a 8	4.	4.1.	1	33%
3 a 8	6.	6.2.	1	33%

Por último, tras finalizar el ciclo de diálogos y debates, se pedirá a los alumnos que contesten un cuestionario anónimo (Anexo F) valorando la experiencia no sólo desde un punto de vista didáctico sino también personal. Esta evaluación formativa permitirá conocer la repercusión efectiva de la propuesta de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje e indicará la conveniencia de introducir o no cambios de cara al futuro.

3.4. Evaluación de la propuesta

Hasta el momento esta propuesta de intervención no ha sido materializada en ningún contexto educativo real, lo que impide evaluarla en función de datos objetivos que pongan de manifiesto su viabilidad y efectividad. No obstante, sí resulta posible y también recomendable determinar cuáles son los factores que podrían condicionar su éxito o su fracaso si eventualmente llegara a implementarse en el aula de inglés. A estos efectos, una matriz DAFO constituye un instrumento sencillo pero útil para visualizar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades presentes en esta propuesta, que son las que refleja la tabla 14 siguiente:

Tabla 14:

Matriz DAFO

Factores internos	Factores externos
Debilidades	Amenazas
D1 Exigencia de recursos lingüísticos	A1 Resistencia ante una actividad nueva
D2 Tiempo reducido de práctica oral previa	A2 Número limitado de sesiones
D3 Reticencia a hablar en público	A3 Intervenciones cortas por falta de tiempo
D4 Desinterés en los temas tratados	A4 Sobrecarga de trabajo fuera del aula
Fortalezas	Oportunidades
F1 Mejora de aspectos lingüísticos y cognitivos	O1 Uso del inglés con fines comunicativos
F2 Motivación reforzada por objetivos comunes	O2 Simplicidad de recursos materiales
F3 Puesta en valor de reflexiones críticas	O3 Adaptabilidad a otros grupos
F4 Creación de lazos afectivos grupales	O4 Autoevaluación y coevaluación

Así pues, dada la relevancia de sus aspectos positivos, y teniendo en cuenta que varios de los negativos podrían aliviarse invirtiendo más tiempo en las fases preparatorias (estudio de vocabulario, práctica oral previa, selección de temas) y aumentando el número o dinámica de las propias sesiones, cabe concluir que la propuesta de intervención que ha sido diseñada sería viable en su ejecución y efectiva en la consecución de sus objetivos. En cualquier caso, la opinión de los alumnos plasmada en el cuestionario final proporcionará una valiosa información acerca de la conveniencia de modificar determinados aspectos del formato o de insistir en el mismo hasta que aquellos estén preparados para trabajar la oralidad en inglés a través de nuevos retos.

4. Conclusiones

El objetivo general que ha guiado el presente trabajo ha sido diseñar una propuesta de intervención basada en la realización de un ciclo de diálogos socráticos y debates cooperativos, como situación de aprendizaje dirigida a mejorar las destrezas orales de un grupo de alumnos de la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés de un curso de 1º de bachillerato. A lo largo del mismo, la idea subyacente ha sido afrontar una necesidad que el sistema educativo español aún no ha conseguido solventar: la adquisición efectiva en el aula de inglés de las competencias relacionadas con la oralidad. A su vez, la consecución de dicho objetivo general se ha cimentado en varios objetivos específicos que han dotado al trabajo de una fundamentación sólida. Del análisis de sus respectivas hipótesis de partida cabe concluir que los mismos han sido alcanzados en su totalidad, aunque alguno de ellos de modo potencial debido a su falta de implementación en un contexto real.

Así, la revisión bibliográfica llevada a cabo ha consistido en la selección y lectura de una serie de publicaciones relevantes, cuyos autores -tanto nacionales como extranjeros- abordan determinadas cuestiones que han constituido y siguen constituyendo piedras angulares de la temática escogida, lo que ha permitido no sólo profundizar en cada una de ellas sino también enriquecer el trabajo con aportaciones recientes.

En este sentido, se ha evaluado el papel que las destrezas orales de expresión e interacción desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, haciendo un conciso repaso de su evolución hasta nuestros días y enfatizando, una vez más, la importancia de que los docentes trabajen la práctica oral en ese idioma para que las oportunidades laborales y sociales de los jóvenes españoles no se vean perjudicadas.

A continuación, se han analizado las particularidades que el diálogo y el debate presentan en su vertiente más actualizada: la de servir como recursos didácticos innovadores pese a sus muchos años de antigüedad. Concretamente, sus principales características, sus múltiples ventajas y escasas desventajas y su proyección en la enseñanza de lenguas extranjeras han sido examinadas a la luz de numerosos estudios; siendo así que todos ellos apoyan la conclusión alcanzada acerca de la conveniencia de incorporar diálogos y debates en el marco de la instrucción formal, no sólo como experiencias educativas de tipo general sino también

para potenciar determinados aspectos lingüísticos y cognitivos que tienen gran relevancia cuando se estudia un idioma.

Una vez establecida dicha premisa, dos han sido los métodos elegidos para ser utilizados en el presente trabajo: el diálogo socrático y el debate cooperativo, cuyos principios y procedimientos han sido explicados poniendo de manifiesto su adecuación a la finalidad perseguida en este caso, a saber, crear un ambiente apacible en el aula que minimice las reticencias de los alumnos a hablar en inglés, en el que dialogar y debatir sean herramientas de reflexión y pensamiento crítico, de coherencia y cohesión discursiva, de construcción de conocimiento y de trabajo en equipo.

Finalmente, a través de la propuesta de intervención que ha sido diseñada se ha expuesto un ejemplo concreto de cómo un ciclo de diálogos socráticos y debates cooperativos constituye una situación de aprendizaje adecuada para mejorar las destrezas orales de un grupo de alumnos de 1º de bachillerato, detallando las diferentes fases que conllevaría su organización, qué tipo de actividades procedería desplegar y cómo deberían evaluarse. Por consiguiente, pese a no haber sido materializada de una manera efectiva, dicha propuesta supone culminar el planteamiento plasmado en el objetivo general antes mencionado.

La principal aportación del presente trabajo consiste en combinar dos métodos muy antiguos para generar en el aula de inglés situaciones comunicativas innovadoras, en las que la práctica de la oralidad no consista en repetir o memorizar, sino en reflexionar sobre temas interesantes que inciten a pensar y a compartir esos pensamientos. Precisamente, eligiendo el diálogo socrático y el debate cooperativo se ha eludido la sana confrontación que subyace en los debates de tipo parlamentario al haber considerado que, más relevante que hablar para ganar, es hacerlo movido por la curiosidad y el deseo de aprender, por las ganas de manifestar ideas y sentimientos o por el aliciente de negociar consensos. En realidad, son razones como estas las que mejor pueden motivar a los alumnos a participar en conversaciones expresándose verbalmente en inglés, ya que la interacción oral cobrará para ellos un nuevo sentido si dejan de creer que no tienen nada que decir y responden al estímulo del intercambio intelectual. Con la debida preparación y el apoyo del profesor, la combinación de diálogos socráticos y debates cooperativos permitirá abrir mentes y horizontes, mejorando las destrezas orales en el aula de inglés mediante una práctica enriquecedora y gratificante a todos los niveles.

5. Limitaciones y prospectiva

Por lo que se refiere a las limitaciones del presente trabajo, la primera y principal es sin duda la falta de implementación efectiva de la propuesta de intervención en un centro educativo. Dicha circunstancia condiciona la evaluación de la misma, dado que -aun siendo posible defender plenamente sus virtudes desde un punto de vista potencial- no cabe determinar el grado de cumplimiento real de sus objetivos. Por lo demás, concurren en este caso otras limitaciones importantes, como la eventual resistencia de los alumnos ante una actividad novedosa, su reticencia a participar en actividades orales por las razones recurrentes de miedo a hablar en público, vergüenza ante los compañeros o falta de recursos lingüísticos y la escasez de tiempo para llevar a cabo una preparación más sólida. Sin embargo, dado que los mencionados factores se condicionan entre sí, sería esperable que, una vez superado el desconocimiento inicial, una mayor dedicación a las fases previas (práctica oral, manejo de glosarios, estudio de vocabulario específico) resultara en una mayor fluidez, precisión, claridad y coherencia a la hora de hablar en inglés, con el consiguiente aumento de confianza y la progresiva pérdida de sentimientos negativos por parte del alumnado. Otra limitación destacable afecta a las pocas sesiones dedicadas efectivamente a los diálogos y debates, de modo que sería conveniente ampliar las seis previstas en principio incorporando más actividades de este tipo a la programación de la asignatura.

En relación con las perspectivas que abre el presente trabajo, las más relevantes tienen que ver con situar a los alumnos en el centro de la práctica oral y con relegar la corrección de errores a un segundo plano. En efecto, implicar a los jóvenes en conversaciones tranquilas que versen sobre temas de su interés y en las que puedan aportar sus experiencias personales sin ser juzgados es la mejor manera de incentivar la oralidad en el aula de inglés. A partir de ahí, podrían ponerse en marcha iniciativas tales como desdoblarse las clases con profesores de apoyo para formar grupos reducidos que ofrezcan más tiempo de intervención por alumno, así como grabar las sesiones para poder reparar las incorrecciones cometidas con mayor detenimiento, bien a nivel individual o grupal. Por último, las repercusiones que la comunicación oral en inglés tiene en el mundo actual justificarían la implantación generalizada de una asignatura optativa dedicada específicamente a trabajar las destrezas orales en dicho idioma (ya ofertada por algunos centros), en la que los diálogos socráticos y los debates cooperativos tendrían plena cabida.

Referencias bibliográficas

- Aclan, E. M., & Aziz, N. H. A. (2015). Why and how EFL students learn vocabulary in parliamentary debate class. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (1), 102-113. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.6n.1p.102>
- Aguiló Regla, J. (2013). Cuatro modos de debatir. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (36), 211-227. <https://doi.org/10.14198/DOXA2013.36.10>
- Alasmari, A., & Ahmed, S.S. (2013). Using debate in EFL classes. *English Language Teaching*, 6 (1), 147-152. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n1p147>
- Ali, J. K. M., Shamsan, M.A., Guduru, R., & Yemmela, N. (2019). Attitudes of Saudi EFL learners towards speaking skills. *Arab World English Journal*, 10 (2) 253-364. <https://doi.org/10.24093/awej/vol10no2.27>
- Alonso Alonso, R. (2014). Teaching speaking: An exploratory study in two academic contexts. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (22), 145-160. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53717>
- Aranguren Peraza, G. (2015). 2. El debate cooperativo versus la exposición verbal del docente. *Educare*, 18(1), 26-49. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v18i1.140>
- Bermúdez Vázquez, M., & Casares Landauro, E. (2017). Fomento de la expresión oral y el pensamiento crítico a través del debate. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 4 (4), 23-31. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v4i0>
- Budesheim, T. L., & Lundquist, A. R. (1999). Consider the opposite: Opening minds through in-class debates on course-related controversies. *Teaching of Psychology*, 26 (2), 106-110. https://doi.org/10.1207/s15328023top2602_5
- Calvo Benzies, Y. J. (2016). Spanish students' reflections on the importance of written and spoken skills in their EFL classes at high school and at university. *Rael Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 15(1), 1-20.
- Casamassima, M., & Insua, F. (2015). On how thinking shapes speaking: Techniques to enhance students' oral discourse. *English Teaching Forum*, 53 (2), 21-29.

- Celada Perandones, P., López Gallego, A. A., & González Santa Olalla, A. (2018). Los debates formales como instrumentos de enseñanza de lenguas extranjeras y de acercamiento a otras culturas y modos de pensar. In *IV International Colloquium Proceedings*, 135-142.
- Cevallos Vélez, K. G., Palma Cedeño, M. A., Cevallos Vélez, K. M., & Baquezea Ponce, G. V. (2020). Enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL) en el desarrollo de la destreza speaking a través de clases virtuales en la educación superior. *Revista Cognosis*, (5), 167-178. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i0.2785>
- Consejo de Europa. (2022). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. <https://hdl.handle.net/11162/207011>
- Consejo de la Unión Europea. (2019). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. (2019/C 189/03). *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 5 de junio de 2019, 15-22. <https://bit.ly/2Wlh3Od>
- Copeland, M. (2005). *Socratic circles: Fostering critical and creative thinking in middle and high school*. Stenhouse Publishers.
- Cruz Martín, J. D. (2022). *Análisis sobre las destrezas orales en un aula de lengua extranjera (inglés) y propuesta de actividades: Una investigación en acción en la etapa de Secundaria*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de La Laguna]. RIULL. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/27487>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. (2nded.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486999>
- Cyrus, M., Hein, G.A. & Pollack, M. (2023). Flowers [Canción grabada por Miley Cyrus]. En *Endless Summer Vacation*. Columbia Records.
- Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de bachillerato en la Comunidad Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana 9404*, de 12 de agosto de 2022, 43159-44739. <https://dogv.gva.es /datos/2022/08/12/pdf/20227578>
- Delić, H., & Bećirović, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher. Series A*, (10), 511-517. <https://doi.org/10.13187/er.2016.111.511>

- Dewi, R. K. (2011). Improving students' speaking skill through dialogue (An action research conducted at the tenth year students of SMA N 1 Teras, Boyolali of the academic year 2010/2011). [Thesis, Sebelas Maret University, Surakarta]. <https://digilib.uns.ac.id/>
- Education First. (2012). EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com.es/epi/downloads>
- Education First. (2022). Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 111 países y regiones en función de su nivel de inglés. <https://www.ef.com.es/epi/downloads>
- Fauzan, U. (2016). Enhancing speaking ability of EFL students through debate and peer assessment. *EFL Journal*, 1 (1), 49-57. <https://doi.org/10.21462/eflj.v1i1.8>
- Figuroa-Vidal, R. A., & Intriago-Macías, J. R. (2022). Estrategias para la producción oral del idioma inglés en la comunicación de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 7(3), 265-292. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i3.3730>
- Furler, S., & Shatkin, J. (2014). Chandelier [Canción grabada por Sia]. En *1000 Forms of Fear*. Monkey Puzzle, RCA.
- García-Sampedro, M., Miranda Morais, M. & Iñesta Mena, E.M. (2018). Comunicación oral y m-learning en el aula de inglés de primaria: la fotografía y el vídeo como recurso. *Fonseca, Journal of Communication*, (16), 135-154. <https://doi.org/10.14201/fjc201816135154>
- Gia Chau, K. (2021). The effect of ict on learners' speaking skills development. *International Journal of TESOL & Education*, 1 (1), 22-29.
- Goodwin, J. (2003). Students' perspectives on debate exercises in content area classes. *Communication Education*, 52 (2), 157-163. <https://doi.org/10.1080/03634520302466>
- Green, C. F., Christopher, E. R., & Lam, J. (1997). Developing discussion skills in the ESL classroom. *ELT Journal*, 51(2), 135-143. <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.135>
- Iman, J. N. (2017). Debate instruction in EFL classroom: Impacts on the critical thinking and speaking-skill. *International Journal of Instruction*, 10 (4), 87-108. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1046a>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF.

- Kennedy, R. (2007). In-class debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 19 (2), 183-190.
- Kolber, S. (30 de mayo de 2022). Classroom teaching techniques - Socratic circles. *teacher magazine.com*.
<https://www.teachermagazine.com/au-en/articles/classrom-teaching-techniques-socratic-circles>
- Laso Martín, D. (2017). *El debate como actividad de aula*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Autónoma de Madrid].UAM-Ediciones.
<https://libros.uam.es/tfm/catalog/download/883/1524/1450?inline=1>
- Leong, L.M., & Ahmadi, S.M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 34-41.
<https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.34>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 23 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley 4/2018, de 21 de febrero, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8240, de 22 de febrero de 2018, 7860-7873. https://dogv.gva.es/datos/2018/02/22/pdf/2018_1773
- Martínez Lirola, M. (2016). Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias: Ejemplos a través del debate cooperativo. *Zona próxima*, (24), 103-114.
<https://doi.org/10.14482/zp.24.8724>

- Martínez Lirola, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias sociales: Ejemplos en una clase de lengua inglesa. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(1), 39-54. <https://doi.org/10.21500/22563202.4635>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2012). Estudio europeo de competencias lingüísticas. EECL. Volumen I. Informe español. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15404
- Mosquera Gende, I. (2017). El debate como recurso didáctico innovador. *Revista Unir*. <https://www.unir.net/educacion/revista/el-debate-como-recurso-didactico-innovador>
- Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and role-playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 533. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2012.VS.164>
- Parra-Meroño, M. C., & Peña Acuña, B. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. In *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(2), 15-37.
- Patti, P. (2018). El debate como metodología de enseñanza-aprendizaje. *VIII Encuentro de Docentes e investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad*, 476-485. <https://docplayer.es/172390415-El-debate-como-metodologia-de-ensenanza-aprendizaje-patricia-elena-patti-1.html>
- Pirić, A. (2014). Motivating students to participate in classroom discussions through the Socratic circle approach. *Linguistics, Culture and Identity in Foreign Language Education*, 107-115.
- Plasencia Carballo, Z. (2018). Oral production in the foreign language classroom: Teachers, reflections and suggestions. *ANGLISTICUM. Journal of the Association Institute for English Language and American Studies*, 7 (6), 10-15. <https://doi.org/10.0001/ijllis.v7i6.1717>
- Plasencia Carballo, Z. (2020). Elementos que intervienen en el éxito -y en el fracaso- de la interacción oral en lengua extranjera en secundaria. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 6, 14-26. <https://doi.org/10.17979/digilec.2019.6.0.5425>

Plo, R., Hornero, A., & Dueñas, P. M. (2014). Implementing the teaching/learning of oral skills in secondary education in Aragón: Gauging teachers' attitudes, beliefs and expectations. *International Journal of English Studies*, 14-(1), 55-77.

<https://doi.org/10.6018/ijes/14/1/175041>

Rao, P. S. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal (ACIELJ)*, 2(2), 6-18.

Real Academia Española. (s.f.). Diálogo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 31 de enero de 2023 de <https://dle.rae.es/diálogo>

Real Academia Española. (s.f.). Debatir. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 31 de enero de 2023 de <https://dle.rae.es/debatir>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, de 6 de abril de 2022, 46047-46408. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>

Rosas-Maldonado, M., Bascuñán, D., & Martín, A. (2020). Posibles beneficios del debate: Percepciones de docentes de inglés en formación. *Lenguas Modernas*, (55), 133-150.

Scivoletto, G. (2020). Diálogo, debate, discurso: Una aproximación tipológica enredada en la praxis educativa. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-13.

Staeher-Fenner, D. & Snyder, S. (2019). Socratic circles and the-common core: An introduction (part I).

<https://www.colorincolorado.org/blog/socratic-circles-and-common-core-introduction-part-i>

Sun, X. (2021). Revisiting postmethod pedagogy: Adopting and adapting Socratic circle to secondary EFL teaching. *TESOL Journal*, 12(3), e601. <https://doi.org/10.1002/tesj.601>

West, B. (21 de agosto de 2015). *A Socratic Seminar with Brian West of East Hall High School*. [Video]. YouTube.EHHSVikingChannel.

https://www.youtube.com/watch?v=8D-MAI27U&ab_channel=EHHSVikingChannel

Anexo A: Objetivos de etapa del bachillerato trabajados en el ciclo de diálogos socráticos y debates cooperativos “Let’s talk”

- Objetivos estatales de los recogidos en el artículo 7 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

- **Objetivos autonómicos de los recogidos en el artículo 7 del Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunitat Valenciana:**

1. Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

2. Consolidar una madurez personal, afectiva sexual y social que le permita actuar de manera respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar el espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.

3. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

4. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

6. Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.

7. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

11. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

16. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales.

Anexo B: Saberes básicos incluidos en el ciclo de diálogos socráticos y debates cooperativos “Let’s talk”

- Saberes básicos de los recogidos del Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunitat Valenciana:
 - Bloque 1: Lengua y uso
 - Funciones comunicativas adecuadas al ámbito y al contexto: expresar emociones, expresar la opinión, expresar argumentaciones, reformular, presentar las opiniones de otros y resumir.
 - Unidades lingüísticas: la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación y las relaciones lógicas.
 - Modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión y producción de textos orales y escritos.
 - Expresiones y léxico: Léxico común y especializado de interés para los alumnos, expresiones y léxico específico para reflexionar.
 - Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.
 - Convenciones ortográficas.
 - Reflexión sobre la lengua.
 - Bloque 2: Estrategias comunicativas
 - Estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos: planificación, ejecución, control y reparación.
 - Estrategias conversacionales: iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir y parafrasear, colaborar, negociar significados, detectar la ironía, responder de manera eficaz y autónoma a una necesidad comunicativa concreta más allá del nivel de competencia en la lengua extranjera y en otras, así como identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar creativamente unidades lingüísticas a partir de la comparación entre lenguas.

- Intercambios culturales: Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con estudiantes de la lengua extranjera, así como por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la lengua extranjera.
- Estrategias de autoevaluación y coevaluación: autoconfianza, iniciativa y asertividad para progresar en el aprendizaje autónomo de la lengua extranjera, herramientas para la autoevaluación, la coevaluación y la autorreparación.
- Tratamiento de la información: recursos para el aprendizaje y estrategias de búsqueda y selección de información, respeto a la propiedad intelectual sobre fuentes y contenidos, herramientas para la comprensión y producción (oral y escrita), análisis de fuentes documentales y valoración de la información.
- Bloque 3: Cultura y sociedad
 - Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales y normas de cortesía, diferencias en la comunicación no verbal entre lenguas y culturas, adaptación al contexto social y cultural en el que se desarrolla la comunicación.
 - Diversidad lingüística e intercultural: respeto y aprecio de la diversidad plurilingüe e intercultural, rechazo al uso discriminatorio del lenguaje verbal o no verbal.
 - Lengua extranjera como medio de comunicación para el entendimiento entre pueblos, el acceso a otras culturas y lenguas, la participación social y el enriquecimiento personal, así como para conocer sus propios patrones culturales.

Anexo C: Lyrics “Chandelier”(Furler & Shatkin, 2014)

Party girls don't get hurt

Can't feel anything, when will I learn

I push it down, push it down

I'm the one "for a good time call"

Phone's blowin' up, they're ringin' my doorbell

I feel the love, feel the love

1, 2, 3 1, 2, 3 drink

1, 2, 3 1, 2, 3 drink

1, 2, 3 1, 2, 3 drink

Throw em back, till I lose count

I'm gonna swing from the chandelier, from the chandelier

I'm gonna live like tomorrow doesn't exist

Like it doesn't exist

I'm gonna fly like a bird through the night, feel my tears as they dry

I'm gonna swing from the chandelier, from the chandelier

And I'm holding on for dear life, won't look down won't open my eyes

Keep my glass full until morning light, 'cause I'm just holding on for tonight

Help me, I'm holding on for dear life, won't look down won't open my eyes

Keep my glass full until morning light, 'cause I'm just holding on for tonight

On for tonight

Sun is up, I'm a mess

Gotta get out now, gotta run from this

Here comes the shame, here comes the shame

1, 2, 3, 1, 2, 3 drink

1, 2, 3, 1, 2, 3 drink

1, 2, 3, 1, 2, 3 drink

....

Anexo D: Lyrics “Scars to Your Beautiful”(Carraciolo et ., 2016)

She just wants to be, beautiful
She goes, unnoticed she knows, no limits
She craves, attention she praises, an image
She prays to be, sculpted by the sculptor
Oh, she don't see, the light that's shining
Deeper than the eyes can find it
Maybe we have made her blind
So she tries to cover up her pain
And cut her woes away
'Cause covergirls don't cry
After their face is made
But there's a hope that's waiting for you in the dark
You should know you're beautiful just the way you are
And you don't have to change a thing
The world could change its heart
No scars to your beautiful
We're stars and we're beautiful
She has dreams to be envy, so she's starving
You know, covergirls eat nothing
She says, beauty is pain and there's beauty in everything
What's a little bit of hunger?
I could go a little while longer, she fades away
She don't see her perfect
She don't understand she's worth it
Or that beauty goes deeper than the surface
So to all the girls that's hurting
Let me be your mirror
Help you see a little bit clearer
The light that shines within...

Anexo E: Lyrics “Flowers” (Cyrus et al., 2023)

We were good, we were gold
Kinda dream that can't be sold
We were right til we weren't
Built a home and watched it burn
I didn't wanna leave you
I didn't wanna lie
Started to cry but then remembered I
I can buy myself flowers
Write my name in the sand
Talk to myself for hours
Say things you don't understand
I can take myself dancing
And I can hold my own hand
Yeah I can love me better than you can
I can love me better
I can love me better baby
Paint my nails, cherry red
Match the roses that you left
No remorse, no regret
I forgive every word you said
I didn't wanna wanna leave you
I didn't wanna fight
Started to cry but then remembered I
I can buy myself flowers...

Anexo F: Evaluación formativa: Cuestionario final

After finishing the Socratic dialogs and cooperative debates cycle, please answer as honestly as you can the following questions:

(1- the lowest / 5 - the highest)	1	2	3	4	5
Did you enjoy Socratic dialogs?					
How difficult was it to express yourself in English?					
How difficult was it to understand your peers in English?					
Were the topics interesting?					
Did you like self- and peer evaluation?					
Would you like to go on with this kind of oral activity?					
Which aspects were the best?					
Which aspects would you change and why?					
Write a brief comment about your experience with Socratic dialogs.					

(1- the lowest / 5 - the highest)	1	2	3	4	5
Did you enjoy cooperative debates?					
How difficult was it to express yourself in English?					
How difficult was it to understand your peers in English?					
Were the topics interesting?					
Did you like self- and peer evaluation?					
Would you like to go on with this kind of oral activity?					
Which aspect/s were the best?					
Which aspect/s would you change and why?					
Write a brief comment about your experience with cooperative debates.					