

MÁS ALLÁ DEL AULA: ENSEÑAR A DEBATIR, ENSEÑAR A VIVIR

BEYOND THE CLASSROOM: TEACHING DEBATE, TEACHING TO LIVE

Iván Rico González

Profesor de Matemáticas y Dibujo Técnico en Educación Secundaria y Bachillerato (Salamanca). Graduado en Ingeniería Mecánica. Subcampeón mundial de debate universitario en 2021

Resumen

Este artículo presenta una propuesta de innovación educativa centrada en el uso del debate académico y la oratoria como herramientas para el desarrollo de competencias clave en la Educación Secundaria Obligatoria. La experiencia, llevada a cabo en un centro concertado de Salamanca, combinó sesiones extracurriculares de formación en oratoria con trabajo interdisciplinar en horario lectivo. Participaron catorce estudiantes de 3.º y 4.º de ESO, que prepararon y defendieron argumentaciones sobre una misma cuestión en el marco de una competición oficial. A través de un diseño metodológico mixto, se recopilaron datos cuantitativos (rúbricas de evaluación) y cualitativos (encuestas de

autopercepción, observaciones, testimonios), que evidencian mejoras significativas en fluidez, vocabulario, persuasión, estructura argumentativa y seguridad al hablar en público. Asimismo, se constataron avances en pensamiento crítico, trabajo cooperativo y actitud reflexiva. Los resultados respaldan el valor del debate como estrategia pedagógica innovadora, transversal e inclusiva, alineada con la LOMLOE y el currículo autonómico. La propuesta demuestra ser replicable, sostenible y transferible a otros contextos educativos.

Palabras clave: *Debate académico; oratoria escolar; competencia comunicativa; innovación metodológica; pensamiento crítico; Educación Secundaria Obligatoria.*

Abstract

This article presents an educational innovation project based on the use of academic debate and public speaking as tools for developing key competences in lower secondary education. The experience took place at a semi-private school in Salamanca and combined extracurricular speech training with interdisciplinary work during school hours. Fourteen students from 3rd and 4th grade of ESO participated by preparing and defending arguments on both sides of a given topic in the context of an official competition. Using a mixed-methods design, the study collected quantitative data (evaluation rubrics) and qualitative evidence (self-perception surveys, observations, and student testimonials), which show significant improvement in fluency, vocabulary, persuasiveness, argument structure, and public speaking confidence. Additionally, progress was observed in critical thinking, cooperative work, and reflective attitude. The results support debate as an innovative, transversal, and inclusive teaching strategy aligned with

the LOMLOE and the regional curriculum. The proposal proves to be replicable, sustainable, and transferable to other educational contexts.

Keywords: **Academic debate; school public speaking; communicative competence; methodological innovation; critical thinking; Compulsory Secondary Education. **

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico constituye una prioridad reconocida en los marcos normativos tanto nacionales como autonómicos. Estas competencias se consideran esenciales para una formación integral del alumnado y para su participación activa en una sociedad democrática, informada y cambiante. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), subraya que el sistema educativo debe fomentar la capacidad del alumnado para “expresarse con fluidez, coherencia y corrección en distintos contextos, tanto de manera oral como escrita” (art. 2.1.k), lo que se traduce en una apuesta decidida por la competencia en comunicación lingüística y por la competencia ciudadana en el marco del perfil de salida del alumnado.

Sin embargo, diversos estudios coinciden en señalar que esta orientación no se ha trasladado de forma plena a la práctica docente, especialmente en lo que respecta a la enseñanza sistemática de la oralidad formal. Mientras que la expresión escrita ha consolidado su presencia en el currículo, la práctica del discurso oral planificado —aquella que implica análisis, preparación, estrategia, escucha activa y argumentación— ocupa aún un lugar marginal (Churchill, 1903; Flanagan, 2021). Esta brecha entre lo que se prescribe y lo que se implementa en las aulas pone de manifiesto la necesidad de explorar estrategias pedagógicas que respondan a dicho desajuste.

La participación en ligas escolares de debate surge como una de esas estrategias, al articular una metodología competencial, transversal e inclusiva que combina la investigación, el trabajo cooperativo, la escucha activa y la exposición oral estructurada. Esta propuesta, además, se encuentra avalada

institucionalmente: en el caso de Castilla y León, la Consejería de Educación regula y convoca anualmente el programa "Liga Debate" para alumnado de ESO y Bachillerato (Orden EDU/1074/2022, de 16 de agosto; Orden EDU/969/2024, de 26 de septiembre). Esta iniciativa responde a lo establecido en los Decretos 39/2022 y 40/2022, de 29 de septiembre, por los que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma, donde se insta a diseñar situaciones de aprendizaje competenciales, activas y significativas (art. 13).

La experiencia aquí descrita se desarrolló en un centro concertado de la ciudad de Salamanca con alumnado de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, y se enmarca en dicho programa autonómico. Si bien se trata de un caso localizado, resulta representativo de prácticas emergentes en el ámbito educativo y presenta elementos que podrían ser transferibles a otros contextos, públicos o privados. No obstante, se reconoce la conveniencia de contrastar esta experiencia con iniciativas similares en otras Comunidades Autónomas, con el fin de enriquecer el análisis y ampliar la aplicabilidad de los hallazgos.

El objetivo principal de esta intervención fue doble: por un lado, analizar el impacto de la participación en una liga escolar de debate sobre el desarrollo de las competencias comunicativas y el pensamiento crítico del alumnado; por otro, valorar la eficacia de un enfoque metodológico híbrido que combina trabajo interdisciplinar en horario lectivo con sesiones intensivas de preparación en horario extracurricular. La pregunta de investigación que orientó este trabajo fue: **¿qué impacto tiene la participación en una liga de debate escolar sobre el desarrollo de las competencias comunicativas y el pensamiento crítico en alumnado de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria?**

A continuación, se presentan los fundamentos teóricos que sustentan esta propuesta, seguidos de la descripción detallada de la metodología empleada, los resultados obtenidos, su análisis y discusión, y las conclusiones derivadas del estudio.

2. MARCO TEÓRICO

La investigación educativa ha demostrado de forma consistente que la práctica del debate estructurado contribuye significativamente al desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado. El uso frecuente del lenguaje en contextos formales, la necesidad de adaptar el discurso al interlocutor y el entrenamiento en técnicas de persuasión favorecen una mejora observable en la fluidez verbal, la riqueza léxica y la claridad expositiva (Elmiyati, 2019; Hughes, 2003; Adams & Frith, 1979). A su vez, la participación en dinámicas de oratoria ayuda al alumnado a superar barreras emocionales como el miedo escénico, favoreciendo contextos de aprendizaje más inclusivos y participativos (Bellon, 2000, citado en Flanagan, 2021).

Además del impacto sobre la expresión oral, el debate académico estimula el pensamiento crítico. Implica investigar en profundidad, seleccionar fuentes fiables, contrastar perspectivas, construir argumentos sólidos y responder con agilidad a las objeciones. Este proceso favorece el razonamiento lógico y la toma de decisiones fundamentada, desarrollando una mentalidad abierta, rigurosa y reflexiva (Allen et al., 1999; Roy & Macchiette, 2005, citados en Elmiyati, 2019).

Esta dimensión formativa se alinea con las competencias clave del sistema educativo español, tal y como se recogen desde la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, y se refuerzan en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que sitúa la competencia en comunicación lingüística y el pensamiento crítico como ejes vertebradores del currículo (Jefatura del Estado, 2020). A nivel autonómico, los

Decretos 39/2022 y 40/2022 establecen que el currículo de la ESO y del Bachillerato debe organizarse en situaciones de aprendizaje integradas, competenciales y conectadas con la vida real (Junta de Castilla y León, 2022a, 2022b).

En este marco, la Orden EDU/1074/2022 regula en Castilla y León el programa "Liga Debate", cuyo objetivo es desarrollar herramientas de oratoria y pensamiento crítico mediante actividades de equipo en torno a temas de actualidad. Esta regulación define explícitamente que el certamen pretende fortalecer la conciencia democrática, la argumentación estructurada y los valores del parlamentarismo (Consejería de Educación, 2022).

No obstante, la incorporación del debate como herramienta didáctica no es nueva. Desde la publicación de la LOE en 2006, y especialmente en la última década, muchos centros educativos han impulsado experiencias de oratoria, presentaciones estructuradas o debates escolares como parte de sus proyectos lingüísticos. La innovación de la presente propuesta no reside únicamente en el uso del debate, sino en su carácter estructurado, híbrido y transversal, integrando trabajo interdisciplinar en horario lectivo con sesiones extracurriculares estables, y alineando dicha práctica con el currículo oficial y los principios de evaluación competencial. Además, la propuesta se consolida como un proyecto educativo estable que articula la participación en un programa institucional con una secuencia formativa coherente, un diseño evaluativo claro y una perspectiva de crecimiento y replicabilidad. Este modelo se diferencia también de otras experiencias desarrolladas en comunidades como Andalucía, Comunidad Valenciana o Madrid, donde se han promovido proyectos de debate con enfoques mayoritariamente extracurriculares o centrados en el área de Lengua. Frente a ello, esta propuesta se configura como una actuación articulada desde el plan de centro, con implicación de varios departamentos y una evaluación

competencial integrada. Estos elementos permiten considerarla una innovación metodológica alineada con las recomendaciones europeas en materia de desarrollo competencial, con el perfil de salida del alumnado y con los planes de mejora impulsados desde la inspección educativa.

Estudios recientes han puesto de manifiesto que este enfoque híbrido (curricular + extracurricular) potencia el compromiso del alumnado y permite una transferencia real del aprendizaje entre áreas (Anderson & Mezuk, 2012; Goodson, 2023). Asimismo, fomenta la equidad educativa al permitir diferentes formas de expresión y participación, siempre que se adopte un enfoque inclusivo y sensible a la diversidad (Reid-Brinkley, 2008; Texas Debate Collective, 2023).

Por otra parte, la propuesta se apoya en modelos de evaluación estructurados como el de Elmiyati (2019), basado en rúbricas con criterios objetivos de fluidez, vocabulario y persuasión, y en herramientas de autopercepción como las empleadas por Flanagan (2021), que permiten medir la evolución del alumnado desde una perspectiva competencial y reflexiva.

En resumen, el presente marco teórico conecta el desarrollo de la oratoria con las finalidades del sistema educativo español, y justifica la necesidad de modelos de implementación que integren lo normativo, lo pedagógico y lo organizativo. Esta visión fundamenta la propuesta descrita a continuación.

3. METODOLOGÍA

La presente propuesta de innovación educativa se llevó a cabo durante el curso 2024-2025 en un centro concertado de la ciudad de Salamanca, con un diseño metodológico de enfoque mixto, que combina técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo con el fin de evaluar el impacto de la participación en la

Liga Debate sobre el desarrollo de competencias comunicativas y de pensamiento crítico en el alumnado participante.

La intervención involucró a un grupo experimental compuesto por catorce estudiantes —siete de 3º y siete de 4º de Educación Secundaria Obligatoria—, frente a un grupo control de características similares que no participó en la actividad. En el grupo de 4º de ESO se encontraban cuatro chicos y tres chicas, mientras que en el grupo de 3º eran cinco chicas y dos chicos, con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. La selección del grupo experimental se realizó mediante un criterio mixto: parte del alumnado se ofreció voluntariamente, mientras que el resto fue invitado por el equipo docente en función de su rendimiento académico y su actitud participativa. Se obtuvo el consentimiento informado de las familias y del propio alumnado, conforme a los principios éticos de investigación educativa.

La intervención se desarrolló en dos líneas complementarias. Por un lado, se organizaron sesiones extracurriculares semanales de noventa minutos de duración —que en muchos casos se ampliaban a dos horas por iniciativa del propio alumnado—. En las dos semanas previas a la fase autonómica se aumentó la frecuencia a tres sesiones por semana. En estas sesiones se entrenaron aspectos clave de la oratoria: estructura del discurso, recursos de persuasión, técnicas de refutación, control del lenguaje no verbal y exposición ante público. Por otro lado, el trabajo en horario lectivo se enfocó en un tratamiento interdisciplinar del tema del torneo —“¿Son los conocimientos científicos más importantes que los humanísticos para la vida?”—, abordado principalmente desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, pero también con colaboración de los departamentos de Geografía e Historia, Matemáticas e Inglés. Esta dimensión transversal permitió al alumnado investigar desde múltiples

perspectivas, integrar diferentes registros discursivos y desarrollar habilidades de análisis crítico y documentación rigurosa.

La secuencia formativa se organizó en cuatro fases progresivas:

- Fase 1: introducción a la oratoria formal y actividades específicas para perfeccionar la comunicación no verbal.
- Fase 2: aprendizaje del formato académico de debate, con distribución de roles, organización de tiempos y estructura por turnos.
- Fase 3: enseñanza y entrenamiento del modelo AREI (Afirmación, Razonamiento, Evidencia, Impacto), basado en la estructura argumentativa de Toulmin y ampliamente difundido en guías de formación de debate (Quinn, 2021; Sonnreich, 2010; Meany & Shuster, 2003).
- Fase 4: investigación documental, elaboración y ensayo de discursos para ambas posturas, con feedback docente continuo.

La evaluación de la propuesta se estructuró en torno a diversos instrumentos. Para la medición objetiva de los progresos, se aplicaron rúbricas de evaluación oral en dos momentos del proceso (pretest y posttest), centradas en cuatro dimensiones principales: fluidez verbal, precisión léxica, capacidad persuasiva y estructura argumentativa. Estas rúbricas, adaptadas del modelo utilizado por Elmiyati (2019) y fundamentadas teóricamente en Hughes (2003), permitieron registrar de forma sistemática la evolución del alumnado en su competencia comunicativa. La evaluación fue realizada por el docente investigador, lo que garantizó la continuidad observacional y la coherencia del juicio.

Como complemento, se aplicaron encuestas de autopercepción inspiradas en el trabajo de Flanagan (2021), que recogieron la opinión del alumnado respecto a su seguridad al hablar en público, su capacidad argumentativa, su

competencia persuasiva y su actitud hacia el trabajo cooperativo. La encuesta fue diseñada ad hoc, contenía cuatro ítems tipo Likert, fue anónima, voluntaria y administrada mediante Google Forms. Aunque no fue sometida a procesos de validación estadística formal, su diseño respondió a criterios de coherencia interna y pertinencia temática.

El análisis de los resultados fue realizado por el propio investigador. Se utilizó estadística descriptiva básica para comparar los resultados del pretest y del postest obtenidos mediante la rúbrica, y se trianguló con los datos de las encuestas de autopercepción. Los resultados se almacenaron en una base de datos interna elaborada a partir de formularios digitales, y se interpretaron a partir de criterios cualitativos y cuantitativos complementarios. A nivel cualitativo, se tomaron notas de campo, observaciones anecdóticas durante las sesiones y testimonios espontáneos del alumnado.

Como evidencia empírica externa, se tuvo en cuenta el desempeño del grupo en la Liga Debate organizada por la Junta de Castilla y León. El equipo logró proclamarse vencedor en la fase provincial celebrada en Salamanca, clasificándose para la fase autonómica a celebrar en las Cortes de Castilla y León. Este resultado se interpreta como un indicio objetivo de progreso competencial, en tanto que fue valorado por un jurado externo conforme a los criterios establecidos en la Orden EDU/1074/2022, relativos a la exposición inicial, las refutaciones y la conclusión del discurso.

Finalmente, se elaboró un gráfico-resumen que recoge de forma visual la mejora porcentual obtenida por el alumnado entre el pretest y el postest en las dimensiones de fluidez, vocabulario y persuasión. Estos datos servirán de base para el análisis y discusión de resultados en el apartado siguiente.

Para facilitar la comprensión del proceso y su posible replicabilidad, se incluyen dos anexos complementarios: el primero, con una guía detallada de las fases, dinámicas y orientaciones para la implementación del proyecto; y el segundo, con un banco de dinámicas aplicadas en cada etapa, vinculadas a las competencias trabajadas y diseñadas para su aplicación directa en el aula.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta muestran una evolución positiva en el desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado participante. La valoración se ha realizado a partir de tres fuentes principales: los datos cuantitativos obtenidos mediante rúbricas de evaluación (pretest y postest), las encuestas de autopercepción competencial y las observaciones cualitativas recogidas durante las sesiones de entrenamiento.

Desde el punto de vista objetivo, los resultados del grupo experimental evidencian un aumento en las puntuaciones medias en todas las dimensiones evaluadas (fluidez verbal, precisión léxica, capacidad persuasiva y estructura argumentativa). Las diferencias entre los valores iniciales y finales alcanzan márgenes superiores al 50 % en algunos casos, lo que sugiere una mejora significativa del desempeño.

Criterio	Pretest (Media)	Postest (Media)
Fluidez	2.5	4.3
Vocabulario	2.0	4.0
Persuasión	2.3	4.3

Tabla 1 - Pretest/postest evaluación ojetiva

En cuanto a los resultados de la encuesta de autopercepción, el alumnado manifestó sentirse más seguro al hablar en público (media de 3,5 a 4,5), con mayor dominio del vocabulario (de 3,0 a 4,0), mayor capacidad de persuasión (de 2,0 a 4,5) y una mejor comprensión de la estructura argumentativa. Estos datos, aunque de naturaleza subjetiva, muestran una tendencia coherente con los resultados obtenidos mediante la rúbrica, lo que refuerza la validez de las conclusiones.

Criterio	Pretest (Media)	Postest (Media)
Fluidez	3.5	4.5
Vocabulario	3.0	4.0
Persuasión	2.0	4.5

Tabla 2 - Pretest - postest autoperceptivo

A modo de síntesis visual, se presenta a continuación una gráfica que recoge la mejora porcentual media del alumnado en cada una de las dimensiones evaluadas. Esta representación permite apreciar de forma clara el impacto del proceso

formativo.

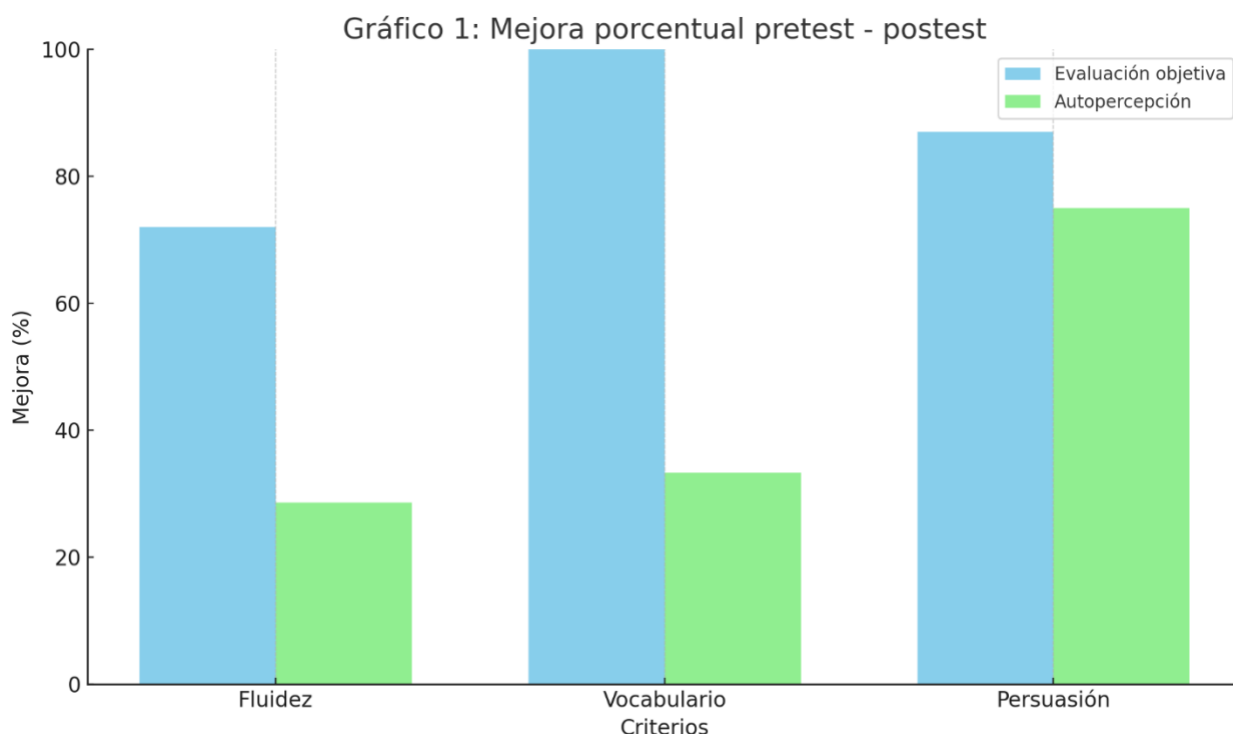


Gráfico 1 - Mejora porcentual pretest -posttest

Más allá de los datos numéricos, las observaciones cualitativas recogidas durante el proceso permiten interpretar con mayor profundidad el impacto de la intervención. Uno de los cambios más significativos fue la mejora en la claridad y el ritmo del discurso oral. El alumnado aprendió a utilizar pausas para enfatizar ideas, a hacer enumeraciones gestuales con las manos y a modular la entonación para captar la atención del público. No obstante, el cambio más destacado fue el aumento en la seguridad al hablar en público, un aspecto que fue creciendo a medida que se acumulaban prácticas y experiencias de exposición (Flanagan, 2021).

En el ámbito argumentativo, la adopción del modelo AREI (Afirmación, Razonamiento, Evidencia, Impacto) —basado en el modelo lógico de Toulmin

(Quinn, 2021; Meany & Shuster, 2003)— permitió una mejora notable en la estructura de los discursos. Los estudiantes aprendieron a desarrollar afirmaciones sólidas acompañadas de razonamientos lógicos y evidencias documentadas, lo que elevó la profundidad y la coherencia de sus intervenciones. Asimismo, el hecho de tener que preparar ambas posturas del debate (a favor y en contra) fomentó la flexibilidad cognitiva y la capacidad de refutación, dos habilidades centrales del pensamiento crítico (Allen et al., 1999).

El trabajo en equipo fue otro eje clave del proyecto. El alumnado se organizó para investigar de forma colaborativa, contrastar fuentes y distribuir responsabilidades en la preparación de los distintos roles del debate. En varias ocasiones, ensayaron sus intervenciones delante de profesorado y alumnado de Bachillerato, que aportaron comentarios constructivos y contribuyeron a la mejora progresiva de los discursos. Este proceso no solo enriqueció la experiencia, sino que introdujo una dimensión intergeneracional que fomentó el aprendizaje entre iguales (Texas Debate Collective, 2023).

La validación externa de estos avances llegó con la participación en la Liga de Debate Escolar de la Junta de Castilla y León. El equipo se proclamó vencedor de la fase provincial celebrada en Salamanca, clasificándose para la fase autonómica. El jurado valoró especialmente la fluidez y la capacidad persuasiva del grupo, aunque también apuntó posibles mejoras en el uso de determinadas informaciones o en la profundidad de algunos puntos. Este reconocimiento refuerza la hipótesis de que el trabajo realizado, tanto a nivel pedagógico como competencial, seguía líneas de calidad y eficacia bien definidas.

Durante el torneo, algunos discursos destacaron especialmente por su solidez argumentativa y su impacto. Las segundas refutaciones de ambos

equipos fueron señaladas como especialmente brillantes por su agilidad de respuesta, claridad de ideas y capacidad para adaptarse en tiempo real a los argumentos del adversario. Por ejemplo, en la refutación a favor del valor de la ciencia, se argumentó que "sin ciencia, el mundo como lo conocemos no podría sostenerse", recurriendo a evidencias como el papel de la biotecnología durante la pandemia del COVID-19. Por su parte, el equipo en contra subrayó que "las ciencias proporcionan el conocimiento, pero las humanidades nos guían en el uso responsable de este", una afirmación que sintetiza perfectamente el valor complementario de ambas áreas del saber.

Por último, los testimonios del alumnado muestran un impacto emocional y formativo profundo. Expresaron con claridad su satisfacción por haber participado en la experiencia, destacando aspectos como el crecimiento personal, la apertura de mente o el orgullo por el trabajo bien hecho. Algunas frases representativas recogidas tras la actividad fueron: "Queremos seguir realizando debate incluso después de la fase autonómica"; "Me ha hecho ponerme en la piel de personas que no piensan como yo"; "He comprendido la importancia de buscar información para poder sustentar mis opiniones"; o "Me enorgullezco de haber conseguido este resultado gracias a mi esfuerzo".

Estas evidencias permiten concluir que la participación en la Liga de Debate no solo mejoró habilidades comunicativas y de pensamiento crítico, sino que generó un entorno de aprendizaje enriquecedor, motivador y altamente transformador, en línea con lo descrito por autores como Reid-Brinkley (2008) o Mezuk & Anderson (2012).

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta experiencia, tanto en sus dimensiones cuantitativas como cualitativas, permiten afirmar que la participación del

alumnado en un proyecto de debate académico estructurado ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de competencias comunicativas y de pensamiento crítico. Esta mejora, respaldada por los datos de las rúbricas y las encuestas de autopercepción, ha sido reforzada por observaciones cualitativas consistentes, el juicio de expertos externos en el torneo y la percepción del propio alumnado. Sin embargo, más allá de constatar esta evolución, es preciso interpretar su alcance con profundidad, contrastarla con otras experiencias similares, analizar sus limitaciones y valorar su capacidad de replicación y transformación en otros contextos educativos.

A diferencia de otras prácticas habituales de debate escolar, esta propuesta aporta un modelo de intervención innovador que combina de forma equilibrada cuatro elementos clave: la estructura híbrida (curricular + extracurricular), el trabajo interdisciplinar, la evaluación competencial y la progresión metodológica en la enseñanza de la argumentación. Muchas experiencias de debate existentes en centros escolares tienden a limitarse a clubes de oratoria voluntarios o actividades de aula esporádicas, sin una continuidad metodológica ni una alineación clara con el currículo. Frente a ello, el presente modelo propone una experiencia integrada en el plan de centro, con implicación de varios departamentos y vinculada a los objetivos de etapa establecidos por la normativa vigente (Jefatura del Estado, 2020; Junta de Castilla y León, 2022a).

En particular, el enfoque híbrido ha permitido aprovechar las fortalezas de ambos espacios. El trabajo en horario lectivo facilitó la conexión con contenidos curriculares, el desarrollo transversal de competencias clave y la participación de todo el profesorado implicado. Por su parte, las sesiones extracurriculares ofrecieron un espacio seguro y flexible para practicar, ensayar y reflexionar sin la presión del currículo formal. Esta combinación ha demostrado ser especialmente eficaz en investigaciones previas (Anderson & Mezuk, 2012; Goodson, 2023) y ha

sido uno de los factores más valorados por el propio alumnado en los testimonios recogidos.

Otro de los elementos diferenciales ha sido la adopción del modelo AREI como herramienta para la enseñanza de la argumentación. Este esquema, basado en la estructura lógica de Toulmin (Quinn, 2021), permitió al alumnado construir discursos sólidos con afirmaciones claras, razonamientos lógicos, evidencias contrastadas e impactos relevantes. La progresiva interiorización de este modelo se reflejó en la calidad de los discursos finales y en la capacidad del alumnado para improvisar refutaciones ágiles y bien estructuradas. A diferencia de otros enfoques menos sistematizados, AREI ofrece un andamiaje accesible, progresivo y fácilmente evaluable, lo que lo convierte en una herramienta útil tanto para docentes como para estudiantes (Meany & Shuster, 2003; Elmiyati, 2019).

La dimensión intergeneracional introducida al ensayar con alumnado de Bachillerato aportó un valor añadido que merece destacarse. Esta práctica fomentó el aprendizaje entre iguales, la autoexigencia y el respeto mutuo, y se alinea con enfoques colaborativos y basados en la comunidad que actualmente son recomendados en pedagogías participativas. La combinación de prácticas reflexivas, análisis de modelos, retroalimentación entre pares y evaluación continua generó un ecosistema de aprendizaje altamente motivador, donde el error era entendido como parte del proceso formativo.

En cuanto a la comparación con otras investigaciones, los resultados coinciden con lo descrito por Flanagan (2021) en el contexto estadounidense, donde se constata que la participación en programas estructurados de debate mejora la fluidez verbal, la seguridad y el pensamiento crítico. También se alinean con los hallazgos de Elmiyati (2019) en contextos asiáticos, donde se demostró

que el uso de rúbricas bien diseñadas permite objetivar avances significativos en la competencia comunicativa. No obstante, este trabajo contribuye además con un modelo pedagógico replicable que combina formación técnica, vinculación curricular, participación institucional y retorno emocional.

Ahora bien, este estudio también presenta limitaciones importantes. El tamaño de la muestra ($n = 14$) es reducido y no permite generalizar los resultados con validez estadística. Aunque se utilizó un grupo control de características similares, no se trató de un grupo control activo, lo que dificulta aislar con precisión el impacto exclusivo de la intervención. Además, la evaluación fue realizada por el propio docente investigador, lo que, pese a garantizar coherencia y seguimiento, podría introducir sesgos de confirmación. También hay que señalar que el grupo experimental mostró desde el inicio un alto nivel de motivación, lo que podría haber amplificado el efecto de la intervención (Flanagan, 2021; Reid-Brinkley, 2008).

Aun así, la experiencia resulta replicable en otros centros educativos, tanto públicos como concertados o privados. No exige recursos extraordinarios, sino una adecuada planificación, voluntad de colaboración entre departamentos y formación básica en oratoria. La estructura metodológica es flexible y permite adaptaciones según el número de sesiones disponibles, el nivel del alumnado o la asignatura de origen. Podría plantearse como proyecto piloto dentro de un programa de innovación docente, vinculado a los planes de mejora del centro, o incluso como eje vertebrador de una propuesta de trabajo por ámbitos. Asimismo, puede extenderse a otros niveles educativos (1.º-2.º ESO o Bachillerato) y a otros formatos (debate ético, científico o jurídico), ampliando así su impacto.

Como acción futura, se propone diseñar un modelo de formación para docentes que permita transferir esta metodología a equipos interesados, generar materiales comunes (rúbricas, secuencias didácticas, recursos digitales) y constituir una red de centros que compartan buenas prácticas. También sería interesante desarrollar investigaciones longitudinales que midan la evolución de los estudiantes a medio y largo plazo, e incorporar indicadores estandarizados para enriquecer el análisis de impacto.

En definitiva, la experiencia desarrollada permite no solo confirmar la utilidad pedagógica del debate académico como estrategia de desarrollo competencial, sino también ofrecer un modelo organizativo y metodológico viable, sólido y transformador. Su valor reside no únicamente en los resultados obtenidos, sino en la posibilidad real de convertirse en una herramienta de cambio estructural en las formas de enseñar, aprender y evaluar en la escuela del siglo XXI.

6. CONCLUSIONES

La propuesta de innovación desarrollada ha demostrado que el debate académico, cuando se estructura con rigor metodológico, puede convertirse en una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias comunicativas, argumentativas y críticas en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. A lo largo de cuatro meses de intervención, se ha aplicado un modelo híbrido e interdisciplinar que ha integrado formación en oratoria, investigación documental y práctica deliberada del discurso público, generando un impacto positivo tanto en el rendimiento como en la percepción de mejora del alumnado.

Los resultados evidencian una evolución significativa en las dimensiones evaluadas, especialmente en fluidez verbal, uso del vocabulario, capacidad persuasiva y estructura del discurso. Esta mejora ha sido constatada a través de rúbricas de evaluación, encuestas de autopercepción, observaciones cualitativas y validación externa mediante jurado especializado. A ello se suma un efecto colateral de gran valor: la construcción de un clima de trabajo cooperativo, reflexivo y profundamente motivador, en el que el alumnado asumió con entusiasmo su propio proceso de aprendizaje.

Más allá de la mejora competencial, uno de los principales aportes de esta experiencia ha sido su valor organizativo y replicable. A diferencia de otras prácticas puntuales o desvinculadas del currículo, este proyecto ha mostrado que el debate puede integrarse en el plan de centro, coordinarse desde distintos departamentos y desarrollarse de forma sostenible sin necesidad de recursos extraordinarios. Las claves de su viabilidad han sido la planificación detallada, la estructura metodológica clara (con fases progresivas), la alineación con el currículo oficial y la implicación docente. Por tanto, esta propuesta no se limita a

un contexto específico, sino que puede ser adaptada y transferida a otros centros con voluntad innovadora.

Para que esta replicabilidad sea efectiva, se recomienda garantizar tres condiciones básicas: 1) disponer de un equipo docente coordinado, dispuesto a colaborar más allá de su asignatura; 2) contar con un espacio estable de formación extracurricular o adaptarlo a una optativa de centro; y 3) ofrecer una formación básica en oratoria y debate a los docentes implicados, especialmente en lo relativo a evaluación competencial, diseño de situaciones de aprendizaje y gestión de dinámicas de grupo.

Para facilitar la transferencia de esta experiencia a otros contextos, se han incluido dos anexos complementarios que recogen tanto la guía de implementación como el banco de dinámicas aplicadas, con orientaciones claras para su adaptación y uso docente.

Como líneas de acción futura, se propone ampliar la experiencia a otros niveles educativos (incluyendo Bachillerato y los primeros cursos de ESO), diversificar los temas de debate (ética, actualidad, ciencia, derecho) y generar materiales comunes que faciliten su implementación en nuevos centros. Sería deseable constituir una red de docentes y centros en torno a esta metodología, lo que permitiría compartir buenas prácticas, mejorar los instrumentos de evaluación y diseñar líneas de investigación longitudinales que analicen el impacto a medio y largo plazo.

En definitiva, esta experiencia ha evidenciado que debatir no es solo hablar bien: es aprender a pensar, a escuchar, a cooperar y a construir conocimiento desde el diálogo. Enseñar a debatir no es solo enseñar a ganar un torneo, sino ofrecer a los estudiantes una herramienta para vivir y convivir en una sociedad

plural, compleja y en constante cambio. Este es, quizás, su mayor valor transformador.

7. REFERENCIAS

- Anderson, J., & Mezuk, B. (2012). Debate: A tool for improving critical thinking and academic performance. *Educational Research and Reviews*, 7(27), 583–587.
- Decreto 39 de 2022. Por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. 29 de septiembre de 2022. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 190.
- Decreto 40 de 2022. Por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. 29 de septiembre de 2022. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 190.
- Elmiyati, T. (2019). Improving students' speaking ability through debate. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(2), 203–217.
- Flanagan, S. (2021). The individual effects of speech and debate in high school: Evidence from the National Speech & Debate Association [Trabajo académico]. University of Kentucky.
- Goodson, I. (2023). Curricular landscapes and the social context of schooling. Routledge.
- Hughes, R. (2003). Teaching and researching speaking. Longman.

- Ley Orgánica 3 de 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. 29 de diciembre de 2020. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, pp. 122868–123015.
- Orden EDU/1074/2022. Por la que se regula el programa para la mejora de las destrezas de expresión oral “Liga Debate” en la Comunidad de Castilla y León. 16 de agosto de 2022. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 166.
- Meany, J., & Shuster, K. (2003). On that point! An introduction to parliamentary debate. International Debate Education Association.
- Quinn, S. (2021). Debating: A practical guide. IDEA Press.
- Reid-Brinkley, S. R. (2008). The harsh realities of “acting Black”: How African-American policy debaters negotiate representation through racial performance and style [Tesis doctoral, University of Georgia].
- Sonnreich, T. (2010). Tim Sonnreich's guide to debating. Monash Association of Debaters.
- Texas Debate Collective. (2023). Debate curriculum guidebook [Manual interno].

ANEXO 1. GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE DEBATE

La siguiente guía recoge de forma sintética una propuesta metodológica para integrar el debate académico como estrategia didáctica en Educación Secundaria. La propuesta se basa en una experiencia real aplicada durante trece semanas y organizada en seis fases progresivas. A continuación, se presenta un cronograma orientativo, seguido de una descripción detallada de cada fase, dinámicas recomendadas y orientaciones prácticas para el profesorado.

1. Cronograma de la intervención

El cronograma que se muestra a continuación sintetiza la distribución temporal de la propuesta. Aunque puede adaptarse a distintos calendarios y realidades escolares, se recomienda mantener la progresión gradual de complejidad. Las sesiones pueden ser exclusivamente extracurriculares, integrarse como parte de una optativa o combinarse con trabajo interdisciplinar en horario lectivo.

ase as	Seman	Contenidos trabajados	Tipo de sesión
as 1-2	Seman	Oratoria general y expresión no verbal	Extracurricular
as 3-4	Seman y tiempos	Estructura del debate académico, turnos	Extracurricular
as 5-6	Seman	Modelo AREI, estructura argumentativa, búsqueda de fuentes	Mixta

ases	Semanas	Contenidos trabajados	Tipo de sesión
	Semanas 7-10	Ensayos completos, persuasión, lenguaje corporal, coevaluación	Mixta
	Semanas 11-12	Preparación intensiva previa al torneo	Extracurricular intensiva
	Semana 13	Participación en torneo u otra experiencia externa	Externa (competición oficial)

• Fase 1: Introducción a la oratoria

Comienza trabajando la expresión oral desde un enfoque práctico y desinhibido. Dedicar las primeras sesiones a la comunicación no verbal (postura, mirada, gestos) y al control de la voz (volumen, ritmo, entonación). Proponer dinámicas para fomentar la seguridad escénica, la conciencia expresiva y la confianza ante el grupo. El objetivo es crear un espacio de entrenamiento seguro, en el que el alumnado se atreva a hablar, equivocarse, corregirse y disfrutar.

Además del trabajo técnico sobre la voz y el cuerpo, resulta especialmente útil incorporar dinámicas que activen la expresividad, la imaginación y la conciencia corporal desde un enfoque lúdico y formativo. A continuación, se proponen tres propuestas didácticas específicamente diseñadas para esta fase inicial.

La primera, titulada "Una emoción ajena", invita al alumnado a experimentar la disociación entre emoción expresada y contenido verbal. Cada estudiante elabora una breve intervención oral sobre un tema cotidiano y positivo —como una comida favorita, una actividad placentera o un recuerdo amable—, pero debe

exponerlo manteniendo intencionadamente una expresión facial de enfado. Este ejercicio favorece el control del lenguaje corporal, la conciencia expresiva y el dominio de la modulación gestual, elementos clave para construir una comunicación efectiva y coherente.

La segunda propuesta, "Historia al revés", trabaja la creatividad narrativa a partir de una estructura cronológica invertida. Se parte de un final sorprendente o absurdo (por ejemplo: "Y por eso, nunca volvió a comer pepino") y el alumnado debe reconstruir oralmente los hechos que condujeron a ese desenlace, retrocediendo paso a paso hasta el origen. Esta dinámica estimula la coherencia interna del discurso, la lógica argumental en sentido inverso y la capacidad de improvisación en público.

Por último, la dinámica "El juicio del arte" plantea un ejercicio de construcción argumentativa libre, a partir de elementos aleatorios. Cada estudiante recibe tres estímulos —un personaje, un objeto y un lugar— y debe elaborar una intervención en tercera persona acusando al personaje de haber eliminado "la creatividad". Para ello, ha de integrar de forma persuasiva el objeto y el escenario como pruebas simbólicas. El discurso puede adoptar registros diversos (narrador omnisciente, abogado, testigo...), lo que permite explorar distintas estrategias retóricas, el uso del lenguaje figurado y el dominio escénico en situaciones de alta creatividad.

Estas dinámicas permiten entrenar la expresividad, la agilidad verbal y la construcción de discursos originales en un entorno distendido. Funcionan además como puente natural hacia la fase siguiente, en la que se abordará ya la estructura formal del debate académico.

•Fase 2: Formato académico del debate

Introduce al alumnado en la estructura básica del debate formal escolar, compuesta por cuatro turnos principales: introducción, refutación 1, refutación 2 y conclusión. Cada uno de ellos cumple una función comunicativa específica dentro del conjunto argumentativo del equipo. Es importante explicar con claridad el rol que desempeña cada orador u oradora (introducción/a, refutadores/as, concluyente) y dedicar tiempo a la práctica individualizada de cada turno, permitiendo que el alumnado comprenda las diferencias técnicas y expresivas que implica cada intervención. Desde el inicio, se recomienda trabajar con los tiempos reales establecidos en los torneos escolares: tres minutos para la introducción y la conclusión, y cuatro minutos para cada refutación. El uso de cronómetros y tarjetas de tiempo ayuda a interiorizar la duración y a desarrollar estrategias de gestión del discurso.

La *introducción* (3 minutos) tiene como objetivo presentar el tema de debate, posicionar al equipo con claridad y avanzar la línea argumental que se desarrollará posteriormente. Una buena introducción suele construirse a partir de una apertura llamativa —una pregunta retórica, un dato impactante, una anécdota o una apelación directa al jurado—, seguida de la definición precisa de los términos clave, la formulación de la tesis del equipo y la anticipación de los argumentos principales. El cierre debe proyectar seguridad y establecer un vínculo con el público. El tono general debe ser claro, directo y firme, evitando fórmulas genéricas o tecnicismos innecesarios que resten fuerza al discurso.

La *primera refutación* (4 minutos) responde directamente a la introducción del equipo rival y plantea los argumentos centrales del propio equipo. En este turno es habitual comenzar con una alusión crítica razonada a la postura contraria, señalando contradicciones, omisiones o puntos débiles. A continuación, se desarrollan dos argumentos sólidos, respaldados por datos, ejemplos o analogías, manteniendo una progresión lógica y transiciones claras. El turno

concluye reafirmando la posición del equipo de forma contundente. Se trata de una intervención que requiere un tono firme y argumentativo, con especial atención al uso de la voz, el cuerpo y los conectores discursivos.

La *segunda refutación* (4 minutos) tiene una función más estratégica, ya que permite consolidar los propios argumentos y debilitar los del equipo contrario. Suele comenzar con un breve refuerzo de los puntos ya defendidos, seguido de una refutación directa de los elementos clave del adversario. Es recomendable introducir contraejemplos, matices y evidencias nuevas que aporten profundidad. Además, puede aprovecharse este turno para destacar la relevancia social, educativa o ética del tema en debate. El cierre debe sintetizar la superioridad argumentativa del equipo y reforzar su tesis. Este turno exige capacidad de adaptación, escucha activa y agilidad mental.

La *conclusión* (3 minutos) cierra el debate sin introducir nuevos argumentos. Su función es recordar la tesis defendida, sintetizar los principales argumentos del equipo, señalar con elegancia las debilidades de la postura rival y finalizar con una llamada persuasiva al jurado. El tono debe ser firme, emocionalmente contenido y convincente, transmitiendo sensación de cierre, control del discurso y autoridad escénica.

Una vez comprendidos los turnos, es importante trabajar también el orden de intervención oficial, que rige el desarrollo del debate escolar. El equipo que defiende la postura a favor inicia con su introducción, y el equipo en contra es quien realiza la conclusión. El orden completo de intervención es el siguiente: 1) introducción del equipo a favor, 2) introducción del equipo en contra, 3) refutación 1 del equipo a favor, 4) refutación 1 del equipo en contra, 5) refutación 2 del equipo a favor, 6) refutación 2 del equipo en contra, 7) conclusión del equipo en contra, y 8) conclusión del equipo a favor. Este esquema garantiza el equilibrio

entre las partes y facilita la organización de los ensayos. Se recomienda ensayarlo desde el principio para que el alumnado interiorice tanto los tiempos de intervención como los momentos de observación activa.

Durante esta fase resulta especialmente enriquecedor proponer al alumnado la visualización de un debate escolar completo, ya sea mediante un vídeo facilitado por el profesorado o a través de recursos disponibles en plataformas educativas. Esta actividad, situada entre la primera y la segunda semana, puede acompañarse de una breve guía de observación que invite a reflexionar sobre el funcionamiento de cada turno, la distribución de roles, la expresividad verbal y no verbal, y la organización interna de los discursos. La visualización permite disponer de un modelo de referencia compartido y favorece la comprensión global del formato académico antes de comenzar los ensayos propios.

La asignación de roles dentro de cada equipo puede abordarse a través de la dinámica titulada "Elige tu voz", concebida como un proceso participativo y reflexivo. Se inicia con una autoevaluación escrita, en la que cada estudiante identifica el turno que considera más adecuado a sus habilidades, aquel que asumiría como reto personal y los aspectos que desea mejorar. Posteriormente, se conforman los equipos y se realiza una negociación interna para distribuir los roles, con el acompañamiento del docente como figura mediadora si es necesario. Para afianzar las elecciones, se recomienda organizar mini pruebas de intervención y establecer compromisos individuales de mejora. Esta dinámica favorece el autoconocimiento, la implicación con el equipo y el desarrollo de la responsabilidad compartida.

•Fase 3: Modelo AREI y búsqueda documental

Una vez comprendida la estructura del debate académico, esta fase se centra en dotar al alumnado de una herramienta argumentativa sólida y funcional: el modelo AREI, siglas de Afirmación, Razonamiento, Evidencia e Impacto. Se trata de una estructura sencilla y eficaz, basada en la lógica argumentativa de Toulmin, que permite construir intervenciones con coherencia interna y progresión lógica.

El trabajo con el modelo AREI se introduce de forma inductiva, a partir de ejemplos de discursos reales o diseñados por el profesorado. Se analizan distintas intervenciones, identificando en cada una de ellas la afirmación central, el razonamiento que la sostiene, la evidencia que la respalda y el impacto que justifica su relevancia. A partir de este análisis, se plantean ejercicios de construcción guiada, en los que el alumnado ensaya primero individualmente y luego en grupo la aplicación del esquema a diferentes ideas o posturas.

Para consolidar este aprendizaje, se propone la dinámica "Construye tu AREI", orientada a que cada estudiante aplique la estructura argumentativa a temas cotidianos o de interés cercano. El docente plantea afirmaciones generales —por ejemplo: "Los móviles deberían estar prohibidos en clase" o "Las redes sociales influyen negativamente en la autoestima"— y cada alumno debe elaborar una intervención breve aplicando el modelo completo. A lo largo de dos minutos, se formula la afirmación, se desarrolla un razonamiento lógico, se introduce una evidencia (dato, ejemplo, experiencia personal o referencia concreta) y se cierra con un impacto que subraye la relevancia del argumento. Esta actividad permite trabajar la claridad expositiva, la conexión entre ideas y la conciencia de estructura. En una segunda versión, el alumnado puede reforzar su evidencia con una fuente fiable, integrada tras una búsqueda guiada.

Uno de los aspectos clave de esta fase es que el alumnado no solo aprende a argumentar, sino que adquiere conciencia de la importancia de justificar con datos, anticipar objeciones y proyectar el alcance social, ético o práctico de sus ideas. El uso del modelo como plantilla de trabajo y como guion de intervención ayuda también a reducir la ansiedad escénica y a ganar seguridad en los ensayos posteriores.

En paralelo, se inicia el trabajo de búsqueda documental, esencial para dotar de contenido los argumentos. El alumnado aprende a seleccionar fuentes fiables, comparar informaciones, contrastar puntos de vista y organizar la documentación en función de la postura asignada. Se trabaja también el uso de fichas de síntesis, mapas de ideas y estrategias para tomar notas eficaces durante la fase de preparación. En este punto, resulta útil introducir criterios básicos de calidad informativa: actualidad, procedencia, contraste, rigor, neutralidad y utilidad argumentativa.

Esta fase constituye un punto de inflexión en el proyecto, ya que marca la transición del entrenamiento técnico a la elaboración real de contenidos. La combinación del modelo AREI con una búsqueda documental rigurosa proporciona al alumnado una base discursiva firme, que facilita la construcción de discursos complejos, la interacción argumentativa y la autonomía en el proceso de preparación.

• Fase 4: Ensayos y mejora técnica

Superadas las fases de construcción argumentativa y búsqueda documental, el alumnado se enfrenta en esta etapa a la preparación completa de los discursos. El objetivo principal es integrar los distintos elementos trabajados hasta el momento —estructura formal, modelo AREI, documentación contrastada y habilidades expresivas— en intervenciones coherentes, sólidas y persuasivas.

Esta fase combina trabajo individual, sesiones de equipo y dinámicas de puesta en común.

Durante las sesiones, cada estudiante prepara y ensaya su turno asignado dentro del equipo, respetando la estructura oficial del debate. Se insiste en la necesidad de utilizar un lenguaje preciso, una modulación adecuada del tono, una gesticulación controlada y una progresión lógica del discurso. Se trabaja también la introducción de elementos de estilo personal, con el objetivo de reforzar la autenticidad de cada intervención sin perder coherencia con la postura general del grupo.

Uno de los ejes fundamentales de esta fase es la incorporación de prácticas de coevaluación y retroalimentación entre iguales. A través de grabaciones en vídeo, simulacros de intervención o pequeñas audiencias internas, el alumnado adquiere una visión más objetiva de su desempeño, mejora su capacidad de análisis y aprende a identificar aspectos concretos de mejora en sus compañeros y en sí mismo. El uso de rúbricas compartidas y de plantillas de observación facilita esta tarea y proporciona un marco común para el juicio crítico.

Una dinámica especialmente útil en este momento es la denominada "Ronda de observadores". Consiste en organizar un ensayo de debate entre dos equipos mientras el resto de la clase actúa como jurado u observador activo. Cada observador recibe una plantilla con criterios específicos para valorar aspectos como la estructura del discurso, la claridad argumentativa, la adecuación del lenguaje no verbal o la fuerza persuasiva. Tras el ensayo, se realiza una puesta en común en la que se comparte el feedback de forma constructiva. Esta práctica permite identificar avances reales, introducir ajustes y reforzar el aprendizaje desde la perspectiva del análisis crítico.

Paralelamente, se introducen ensayos por equipos completos, en los que se simula la dinámica real del debate académico. Estos ensayos permiten ajustar los tiempos, pulir las transiciones entre turnos, mejorar la coordinación grupal y anticipar posibles dificultades durante el desarrollo del torneo. Se fomenta la escucha activa entre compañeros, la toma de notas y la capacidad de adaptar los discursos en función de lo que plantea el equipo rival.

Esta fase permite también explorar el componente emocional de la intervención: la gestión de los nervios, el control del ritmo respiratorio, la canalización del entusiasmo o la firmeza argumentativa en situaciones de presión. Se promueve un clima de confianza y mejora continua, donde el error se asume como parte imprescindible del aprendizaje.

En definitiva, esta fase consolida la madurez comunicativa del alumnado, afianza su seguridad escénica y convierte el proceso de preparación en un espacio compartido de crecimiento, exigencia y trabajo cooperativo.

•Fase 5: Preparación intensiva

Esta fase marca la recta final del proceso y se caracteriza por una intensificación notable del trabajo práctico. Durante las semanas previas a la participación en la fase provincial del torneo, el ritmo de las sesiones extracurriculares se incrementa, pasando de una a tres sesiones semanales. El foco principal es consolidar la preparación de los discursos, afinar los detalles técnicos y cohesionar al equipo en sus intervenciones conjuntas.

En este punto del proyecto, el alumnado ya domina la estructura formal del debate y ha interiorizado tanto el modelo AREI como los criterios de evaluación competencial. El objetivo ahora es reproducir con la máxima fidelidad posible las condiciones reales de la competición: turnos cronometrados, roles definidos,

público simulado, presencia de jurado y retroalimentación en tiempo real. El uso de cronómetros, tarjetas de tiempo, rúbricas y grabaciones resulta indispensable para garantizar la objetividad del ensayo y facilitar la autoevaluación posterior.

Entre las estrategias más eficaces durante esta fase se encuentra la dinámica conocida como simulacro con jurado intergeneracional. En este caso, el alumnado ensaya el debate completo ante un jurado compuesto por estudiantes de cursos superiores, generalmente de Bachillerato. Estos jurados actúan como evaluadores externos, aplicando rúbricas facilitadas previamente por el profesorado, y realizan observaciones sobre el contenido, la estructura, la persuasión y la expresión oral de cada intervención. La experiencia resulta especialmente significativa para el grupo de debate, ya que permite recibir una evaluación auténtica en un contexto de exigencia realista, al tiempo que se establece un vínculo entre generaciones académicas que fomenta el aprendizaje horizontal y el respeto mutuo.

Tras cada simulacro, el equipo de debate recibe retroalimentación oral por parte del jurado, que destaca fortalezas y propone áreas de mejora. Esta devolución se complementa con el análisis del docente y, en ocasiones, con una segunda ronda de intervención en la que el alumnado puede aplicar los ajustes sugeridos. El formato contribuye a reforzar la confianza, a validar el esfuerzo realizado y a elevar la exigencia sin añadir presión innecesaria.

Durante esta fase también se trabaja la identidad del grupo como equipo. Se refuerzan aspectos como la confianza mutua, la coordinación de estrategias discursivas, la organización de materiales comunes (fichas de contraargumentación, guiones de apertura y cierre, banco de evidencias) y el cuidado del tono general de la intervención. Se anima al alumnado a ensayar en

casa, a grabarse, a tomar notas de autoevaluación y a colaborar en la mejora del rendimiento colectivo.

En paralelo, se pueden introducir sesiones específicas centradas en la improvisación, el manejo del estrés, el control de la ansiedad escénica y la preparación emocional para una competición real. El docente acompaña estos procesos desde una mirada cercana pero exigente, ayudando a detectar errores, proponiendo ajustes de estilo y reconociendo avances significativos.

Esta fase no solo constituye la antesala del torneo, sino también un espacio privilegiado de maduración personal y grupal. El alumnado experimenta la exigencia del reto, pero también la satisfacción de verse capaz de afrontarlo con solvencia. La motivación, el orgullo por el trabajo realizado y la voluntad de superación se convierten en motores pedagógicos de primer orden.

• Fase 6: Participación externa

La última fase del proyecto culmina con la participación del equipo en una competición oficial, que en este caso fue la fase provincial de la Liga Debate Escolar organizada por la Consejería de Educación de Castilla y León. Este evento no se concibe únicamente como una actividad externa, sino como una auténtica validación competencial del proceso desarrollado, en la medida en que permite contrastar los aprendizajes adquiridos con un entorno real, normativo y exigente.

Durante el torneo, el alumnado pone en práctica todo lo trabajado en las fases anteriores: la gestión del tiempo, la estructura argumentativa, la coordinación entre miembros del equipo, la capacidad de refutación, la persuasión, el uso del lenguaje corporal y la regulación emocional. La competición se convierte así en una experiencia integral, que activa

simultáneamente conocimientos, habilidades y actitudes, y que ofrece al mismo tiempo un espacio para la expresión, el reconocimiento y la evaluación formativa.

La presencia de un jurado externo, que valora las intervenciones en función de criterios públicos y compartidos —como los recogidos en la Orden EDU/1074/2022—, aporta legitimidad al proceso, además de reforzar la percepción de seriedad y profesionalidad con la que se ha abordado la preparación. El hecho de enfrentarse a equipos de otros centros, con diferentes estilos y estrategias, amplía además el horizonte de aprendizaje y permite al alumnado relativizar sus aciertos y errores, asumiendo que el debate es, ante todo, un ejercicio de escucha, adaptación y mejora continua.

Más allá de los resultados obtenidos en el torneo, lo verdaderamente significativo de esta fase es el impacto formativo que genera. La experiencia de defender una postura ante un público diverso, de enfrentarse a un jurado desconocido, de trabajar bajo presión en un entorno formal y de hacerlo con confianza y solvencia, refuerza la autoestima académica del alumnado y contribuye a consolidar su identidad como sujeto discursivo.

La competición se convierte así en un hito pedagógico, no por su carácter competitivo, sino por su capacidad para cerrar el proceso con sentido, para proyectar el esfuerzo colectivo y para convertir el aprendizaje en una experiencia significativa, emocionante y transformadora.

ANEXO 2. BANCO DE DINÁMICAS APLICADAS

Este anexo recoge de forma detallada una selección de dinámicas utilizadas a lo largo del proyecto. Cada una ha sido diseñada para trabajar competencias concretas de expresión oral, argumentación, escucha activa o pensamiento crítico. Su inclusión aquí tiene como objetivo ofrecer al profesorado herramientas

transferibles, adaptables a distintos niveles educativos y útiles para desarrollar procesos similares en otros contextos.

1. “Una emoción ajena”.

Objetivo: Trabajar la disociación entre lenguaje verbal y expresión emocional.

Fase sugerida: Fase 1 – Introducción a la oratoria.

Descripción: el alumnado prepara una intervención breve sobre un tema neutro o positivo (una afición, una anécdota, un recuerdo agradable) pero debe exponerla manteniendo una expresión facial concreta, como el enfado o la tristeza. El contraste entre el contenido del discurso y el gesto obliga a tomar conciencia del cuerpo y su relación con el mensaje.

Competencias trabajadas: conciencia corporal, modulación emocional, control gestual, expresividad.

2. “Historia al revés”.

Objetivo: Fomentar la estructura narrativa y la creatividad discursiva.

Fase sugerida: Fase 1 – Introducción a la oratoria.

Descripción: a partir de un final inesperado o absurdo, el alumnado debe construir de forma oral la historia que lo explica, desarrollándola cronológicamente en orden inverso. Esta técnica potencia la organización lógica, la coherencia interna y la flexibilidad discursiva.

Competencias trabajadas: coherencia expositiva, secuenciación lógica, fluidez verbal, improvisación creativa.

3. “El juicio del arte”.

Objetivo: Desarrollar habilidades de argumentación creativa y dominio escénico.

Fase sugerida: Fase 1 – Introducción a la oratoria.

Descripción: cada estudiante recibe tres elementos al azar: un personaje, un objeto y un lugar. Con ellos debe construir una intervención en tercera persona, en la que acusa al personaje de haber eliminado “la creatividad”. El discurso puede adoptar diversos estilos narrativos (testigo, abogado, narrador omnisciente...), y debe incluir los tres elementos como parte de la argumentación.

Competencias trabajadas: argumentación simbólica, uso de metáforas, versatilidad discursiva, dominio expresivo.

4. “Elige tu voz”

Objetivo: Favorecer una distribución estratégica, reflexiva y consensuada de los turnos del debate.

Fase sugerida: Fase 2 – Formato académico del debate.

Descripción: tras haber explicado y trabajado los distintos turnos del debate escolar (introducción, refutaciones y conclusión), se propone al alumnado una dinámica de autoevaluación y negociación en equipo. En primer lugar, cada estudiante reflexiona por escrito sobre qué turno considera que se adapta mejor a sus fortalezas, cuál le gustaría asumir como reto y qué aspecto desea mejorar. A continuación, se forman los equipos y se abre una fase de negociación interna para distribuir los turnos, con el acompañamiento del docente en caso de desacuerdo o desequilibrio. Para reforzar la elección, se realizan pequeñas prácticas de intervención, y cada miembro se compromete por escrito con su rol y con un objetivo de mejora personal.

Competencias trabajadas: autoconocimiento, toma de decisiones, corresponsabilidad, distribución funcional de tareas.

5. “Construye tu AREI”.

Objetivo: Aplicar el modelo AREI a partir de afirmaciones cotidianas.

Fase sugerida: Fase 3 – Modelo AREI y búsqueda documental.

Descripción: el docente presenta una serie de afirmaciones generales y el alumnado debe construir una intervención breve (2 minutos) en la que desarrolle una Afirmación, un Razonamiento, una Evidencia y un Impacto. En una segunda ronda, deben reforzar su evidencia con una fuente documental real. Las intervenciones pueden grabarse o presentarse ante el grupo con evaluación compartida.

Competencias trabajadas: estructura argumentativa, pensamiento crítico, justificación con datos, síntesis oral.

6. “Ronda de observadores”.

Objetivo: Ensayar un debate completo con retroalimentación formativa entre iguales.

Fase sugerida: Fase 4 – Ensayos y mejora técnica.

Descripción: dos equipos debaten mientras el resto de la clase actúa como jurado. Cada observador se centra en un criterio concreto (estructura, contenido, expresión, lenguaje corporal...) y entrega feedback al finalizar. El jurado puede estar compuesto también por docentes o alumnado de otros niveles. Se recomienda realizar una segunda ronda tras aplicar las sugerencias recibidas.

Competencias trabajadas: escucha activa, juicio crítico, exposición oral, análisis del discurso ajeno.

7. “Simulacro con jurado intergeneracional”.

Objetivo: Reproducir la experiencia real de torneo con evaluación externa.

Fase sugerida: Fase 5 – Preparación intensiva.

Descripción: El equipo de debate expone su intervención completa ante un jurado compuesto por estudiantes de cursos superiores (preferentemente Bachillerato). Estos aplican una rúbrica de evaluación facilitada por el profesorado y ofrecen un feedback oral al finalizar. La dinámica puede concluir con una devolución escrita o con una segunda intervención tras realizar ajustes.

Competencias trabajadas: comunicación formal, seguridad escénica, adaptación a contexto real, competencia argumentativa integral.

Estas dinámicas, arraigadas en la experiencia directa de aula, no solo funcionan como un andamiaje eficaz para la preparación del debate, sino que también constituyen herramientas versátiles para el desarrollo de la competencia comunicativa, el pensamiento crítico y el aprendizaje cooperativo. Su estructura flexible permite su adaptación a diferentes niveles y contextos educativos, ofreciendo al profesorado recursos útiles para promover el diálogo significativo y la participación activa del alumnado en cualquier disciplina.