

El debate como herramienta de aprendizaje

Laura Esteban García
Universidad de Extremadura
lauraeg@unex.es

Jaime Ortega Gutiérrez
Universidad de Sevilla
joguti@us.es

Resumen

En el texto se presenta la experiencia derivada de la implementación del proyecto de innovación docente titulado “El debate como herramienta de aprendizaje”. Con este proyecto se pretendía crear una experiencia de participación activa de los estudiantes en un recurso educativo: la realización de debates como herramienta para el aprendizaje. La utilización del debate puede ser una estrategia muy útil para el desarrollo intelectual del estudiante y para conectar los temas que se tratan en la universidad con los problemas sociales. De este modo la formación que recibe el alumnado va más allá de la mera adquisición de conocimientos y entronca directamente con el paradigma actual que entiende la universidad como una institución en la que se proporciona una formación integral a los estudiantes.

Palabras clave: *innovación docente; competencias; debate; cooperación.*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Enfoque basado en competencias

Entre los objetivos que se han planteado tradicionalmente las universidades destaca el desarrollo de una formación integral de sus estudiantes, y como elemento prioritario dentro de ésta, cobra un papel hegemónico el desarrollo social de su alumnado (Villa & Villa, 2007). Ahora bien, la universidad, como ente académico y transmisor de valores y modos de hacer, viene determinada por la labor que desempeña en ésta su profesorado. En este sentido, tanto universidades como profesores se supone que deben estar abiertos a la innovación, al pensamiento crítico, al progreso y a la búsqueda de rigor y de verdad (Martínez, Buxarrais & Esteban, 2003). Sin embargo, y paradójicamente, tanto unas como otros han demostrado ser altamente conservadores, cuidando sus métodos tradicionales de aprendizaje y no arriesgando en sus estilos, técnicas y herramientas de enseñanza.

El inicio de este debate sobre fines, objetivos, métodos y herramientas de enseñanza-aprendizaje se inició con fuerza tras la declaración de Bolonia en el año 1999, a partir de la cual viene debatiéndose el modelo compartido de universidad europea en diversos foros nacionales e internacionales. Desde entonces se han ido desarrollando diversos encuentros y cumbres ministeriales que facilitan el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (conocido como, EEES) (v.g., Praga 2001, Berlín 2003, Graz 2003 y Bergen 2005, entre otras). Sin embargo, no es hasta la cumbre de Londres, que tuvo lugar en el año 2007, cuando se recogen explícitamente referencias a la dimensión social de las universidades:

“La educación superior debería desempeñar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y a su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento” (V Cumbre Ministerial del Proceso de Bolonia. Apartado 218. p. 4).

De modo que, a partir de este momento, y como estamos siendo testigos en nuestro día a día, el ámbito universitario está experimentando una continua reconceptualización, no sólo de su enfoque pedagógico y de su misión actual, sino también de su futuro para así dar una respuesta satisfactoria a las nuevas demandas personales, sociales y culturales de la sociedad en la que nos hallamos inmersos (Villa & Villa, 2007).

En este sentido, y a la base del proceso europeo de convergencia, destaca la utilización del enfoque de aprendizaje basado en competencias, el cual está siendo objeto de análisis e implementación en numerosas universidades europeas, con el consiguiente debate entre las ventajas que presenta frente a una perspectiva más tradicional. Su principal característica es que intenta desarrollar un aprendizaje vinculado con el ejercicio de la profesión, siempre teniendo en consideración que los estudiantes están en un periodo formativo y académico, desde el que se evalúan sus competencias y su aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje basado en competencias consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión), con el objetivo de formar al alumnado sobre los conocimientos científicos y técnicos y su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal, profesional y social (Villa & Villa, 2007: 17).

Así, la idea no es sólo preparar al estudiante para el adecuado desempeño de un futuro puesto de trabajo, sino que va más allá, tratando de ofrecer una formación integral que les ayude a saber, saber hacer, a convivir y a ser. Luego, y con esta idea en mente, se requiere el desarrollo de competencias que vayan más allá del mero conocimiento teórico y que se integren de forma duradera y significativa en la estructura mental y procedimental de cada estudiante (Poblete & Villa, 2007).

El aprendizaje basado en competencias se fundamenta en la selección de aquellos aspectos esenciales que la universidad desea para la formación de sus estudiantes en cada carrera, junto con el análisis de las exigencias profesionales que ayudarán a definir y priorizar las competencias fundamentales requeridas en una determinada área profesional y/o de especialidad, como ya había expresado, en 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, resaltando la necesidad de un aprendizaje permanente y proporcionando las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad (Villa & Villa, 2007: 19).

En definitiva, y atendiendo a la ya mencionada formación integral del estudiante, la universidad actual debe y tiene que tener como misión principal el formar, en primer lugar, al alumno como persona, en segundo lugar, como profesional que desempeñará un trabajo de cara a la sociedad y, en último lugar, como ciudadano que establecerá numerosas relaciones

sociales a lo largo de su vida con los demás y con el entorno próximo en el que se desenvuelve.

Véase figura 1 para una mejor comprensión de las tres áreas competenciales que integran el enfoque basado en competencias e ilustran esta misión de la universidad pública española.

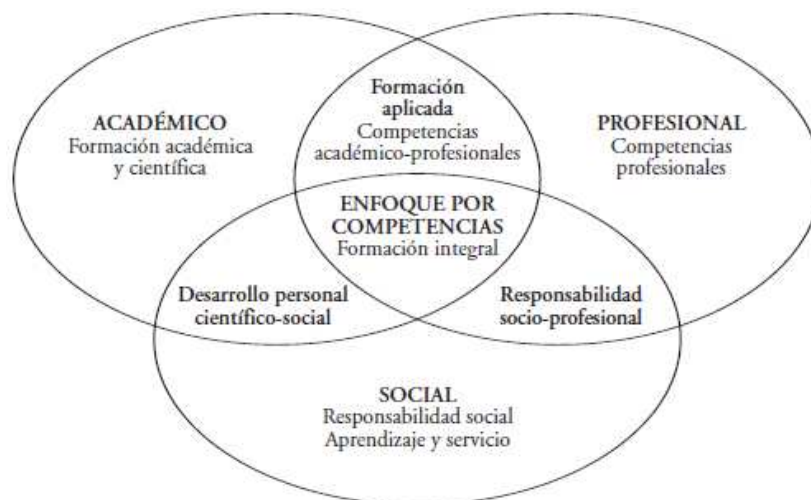


Figura 1. Áreas Competenciales. Fuente: Villa & Villa, 2007

Sin embargo, este enfoque de competencias podría caer en el olvido si no va acompañado de un cambio metodológico claro y sin un cambio en la forma de pensar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, bajo este paradigma es preciso modificar hábitos y costumbres de profesores y estudiantes, lo que conlleva reconsiderar la importancia de la función docente y el equilibrio entre docencia e investigación.

A este respecto, y para apoyar esta idea, en las diferentes universidades públicas españolas surgen diversas convocatorias de ayudas para financiar proyectos destinados a la mejora y la innovación docente, entre los que se encuentra la propuesta titulada “El debate como herramienta de aprendizaje”, que se va a presentar en las siguientes páginas.

1.2. Aprendizaje cooperativo y debate

Así, y en línea con la idea del desarrollo social del estudiante, destaca el aprendizaje cooperativo como una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa y mejora cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender, solucionar problemas y realizar actividades significativas (Cabero, 2003; Cabero y Llorente, 2007). Desde esta perspectiva, el aprendizaje constituye una actividad social que resulta de la interacción entre personas, medios y ambientes.

Sírvanos como definición de aprendizaje cooperativo aquella que lo caracteriza como un proceso comunicativo de construcción de significado conjunto que, de manera estructurada, promueve la interacción entre iguales, en torno a un objetivo o tarea educativa. El núcleo central de esta definición lo constituye la idea de que, de manera conjunta, los estudiantes construyen significados a través de la actividad compartida (Casanova, Álvarez & Gómez, 2009).

En este sentido, la utilización del debate como herramienta de aprendizaje cooperativo en la educación superior constituye una estrategia útil y adecuada para la mejora de los aprendizajes. Así, se considera que éste contribuye no sólo a la adquisición de competencias y contenidos, sino también a la formación integral del estudiante (Rodríguez, 2012).

La estrategia de debate como herramienta de aprendizaje cobra especial relevancia en el contexto universitario que venimos defendiendo, en el que la universidad debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y formar al alumno, pues debatir supone adquirir precisamente eso: nuevas destrezas y conocimientos, al tiempo que se estimula la reflexión crítica sobre los mismos.

Pero no sólo eso, sino tal y como apunta Rodríguez (2012) debatir en relación a contenidos aprendidos en el aula permite la inserción del contexto en el debate universitario. Ello supone que la sociedad y sus condiciones materiales, problemas cotidianos y desafíos que en ella ocurren penetren en la reflexión que ocurre en el aula, estableciéndose de este modo una conexión más real entre la sociedad en la que vivimos y el ámbito universitario.

De un modo más concreto, el debate como herramienta de aprendizaje resulta útil e interesante para el alumno puesto que adquiere y desarrolla dos competencias fundamentales de cara a favorecer el aprendizaje, a saber:

- 1) Debatir implica estudiar técnicas de argumentación y de retórica. Los alumnos desarrollan de este modo su capacidad investigadora, pues necesitan ideas y argumentos que apoyen sus puntos de vista. Así, los estudiantes, previo al debate en clase, habrán investigado el corpus teórico existente y se habrán preparado su intervención, lo que a su vez redundará en una mejor expresión oral.
- 2) Atendiendo a la idea de que la universidad es un espacio para crear y pensar, el debate permite a los alumnos improvisar, imaginar y tomar la iniciativa.

Debatir en el aula como forma de aprender significativamente implica que los alumnos realicen reuniones previas preparatorias (con y sin supervisión del profesorado) en las que se pongan de manifiesto valores como la cooperación y el trabajo en equipo para conseguir un fin común y no sólo se fomente la competencia entre equipos con visiones antagónicas.

1.3. Contexto de desarrollo del proyecto

El proyecto titulado “El debate como herramienta de aprendizaje” se desarrolló en la asignatura “Fundamentos Biológicos de la Conducta”, que se imparte en el primer semestre del primer curso del Grado en Psicología. Se trata de una asignatura básica, con una carga lectiva de siete créditos y medio. La asignatura se desarrolla en 15 semanas, en las cuales se imparten cinco horas de clases presenciales semanales. Cada alumno recibe tres horas de teoría y una hora de prácticas a la semana. El número de alumnos matriculados (y asistentes) ha sido de 58.

Al mismo tiempo, dicho proyecto también fue llevado a cabo en la asignatura titulada “Marketing”, impartida en el segundo semestre del primer curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Se trata de una asignatura obligatoria, con una carga lectiva de seis créditos. La asignatura abarca 15 semanas del curso académico, en las cuales se imparten

cuatro horas de clases presenciales semanales. Cada alumno recibe dos horas de teoría y dos horas de prácticas a la semana. El número de alumnos matriculados ha sido de 63.

Tanto la competencia y rivalidad entre los grupos como la cooperación entre los miembros de un mismo grupo resulta fundamental para dinamizar las clases y que el trabajo sea más productivo y menos pasivo y monótono para el alumno.

2. OBJETIVOS

En términos generales este proyecto pretendía crear una experiencia de participación activa de los estudiantes en un recurso educativo: la realización de debates como herramienta para el aprendizaje.

Por un lado, el proyecto debía favorecer que el alumnado desarrollase un conjunto de habilidades y destrezas transversales y específicas, tales como:

- Saber buscar información en bases de datos, revistas científicas y literatura específica sobre la asignatura.
- Ser capaces de hacer una lectura comprensiva y crítica de la información seleccionada.
- Transmitir de forma eficaz y comprensiva dicha información, mejorando de este modo la expresión verbal y no-verbal.
- Exponer, argumentar y defender una idea, con razonamientos y evidencias.
- Desarrollar el espíritu crítico.
- Fomentar la tolerancia y pluralidad de ideas.
- Dar un reconocimiento social de la enseñanza.

No obstante, y por otro lado, al ser la primera vez que se pone en marcha dicho proyecto, para el profesorado participante también ha supuesto un reto y, por tanto, se plantearon una serie de objetivos que éste debería alcanzar:

- Conocer, de primera mano, si el debate resulta útil como herramienta de aprendizaje.
- Promover la interacción con y entre los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

La metodología es la del debate constructivo y científico, donde se deben exponer hechos, ideas y deducciones científicas, aunque estos puedan llevar a conclusiones excluyentes. De esta manera, el espectador también podrá llegar a conclusiones propias que pueden modificar sus propios prejuicios sobre el tema.

Respecto al tema elegido, fueron tres los seleccionados por razones diversas: a) según la formación de los alumnos; b) grado de actualidad en la sociedad de las cuestiones planteadas; y, c) su interés e implicaciones para el mundo de la psicología y para el mundo del marketing, respectivamente. Así se debatió sobre:

- Uso de animales en investigación científica.
- Enfermedades genéticas vs. adquiridas.
- Efectos de las hormonas en el desarrollo pre y postnatal.
- Marketing verde como estrategia empresarial.
- Comunicación on-line vs. comunicación tradicional.
- Venta a través de plataformas on-line vs. venta en tienda física.

Los debates tuvieron lugar uno a uno durante los meses de octubre, noviembre y diciembre, para la asignatura de psicología, respectivamente y coincidiendo con el desarrollo del temario de la asignatura. Por su parte, los debates en la asignatura de marketing ocurrieron en marzo, abril y mayo. La fecha exacta en la que se realizó cada debate fue consensuada por el grupo-clase y publicada a través del campus virtual de la asignatura y en un tablón ubicado en el aula en la que se impartía la docencia.

El procedimiento seguido comprendió *a grosso modo* tres fases:

3.1. Fase de información

Durante la primera semana de clase, esto es, cuándo tuvo lugar la presentación de la asignatura, los alumnos fueron informados de la metodología docente y práctica a seguir durante el desarrollo de la misma. En ese momento se incluyó una breve reseña al proyecto de innovación docente que aquí se está presentando.

Inicialmente a los alumnos se les proporcionó únicamente la instrucción de que podían inscribirse de forma voluntaria en una lista de participantes para debatir temas relacionados con la asignatura. A cambio recibirían 0,5 puntos extra en la parte práctica de su nota final.

Posteriormente, los alumnos que conformaban dicha lista fueron asignados aleatoriamente a cada uno de los seis grupos, dos por cada tema a debatir. Cada grupo estaba formado por 4-5 estudiantes.

Durante el primer mes de docencia (septiembre y febrero), y en una de las horas de prácticas, se analizaron cuestiones relativas por un lado, a la oratoria (qué lenguaje utilizar; dominio de la voz; contacto visual; movimientos en el espacio; y, presentación, puntos clave y conclusión del argumento) y, por otro, al debate propiamente dicho (qué es debatir; cómo se prepara un debate; y, afrontamiento de la tensión que puede ocasionar).

3.2. Fase de preparación

Las dos semanas previas a la fecha de realización de cada debate se desarrollaron del siguiente modo:

- 1º. Los alumnos, de manera individual, una vez supieron cuál era el tema de su debate y la postura a defender (también asignada aleatoriamente) realizaron un trabajo de investigación intenso, profundizando en los diferentes niveles de discusión y trabajando tanto aspectos científicos, como éticos, políticos o económicos.
- 2º. Los alumnos se debían reunir con su grupo para mostrar sus hallazgos más relevantes y proponer sus ideas y/o líneas argumentales, de modo que llegasen a un consenso entre todos.

- 3°. Posteriormente, los alumnos se reunían con el profesorado responsable y mostraban brevemente el discurso que habían preparado para el debate. La finalidad era corregir posibles errores de interpretación de la literatura leída previamente de forma autónoma.

3.3. Fase de debate propiamente dicha:

- 1°. Tras la fase de preparación, tenía lugar el debate propiamente dicho, en el que cada uno de los grupos contó con 15 minutos para la exposición general seguidos de una discusión en torno a los aspectos concretos de la problemática propuesta.
- 2°. El resto de los alumnos se situaban entre el público y debían realizar preguntas o hacer comentarios sobre lo que estaban escuchando. Sus comentarios o preguntas debían tener como fuente fundamental los textos trabajados en clase, tanto en la parte práctica como teórica de la asignatura.

4. RESULTADOS

La propia metodología del debate ha permitido alcanzar bastantes de los objetivos planteados en el proyecto, en ambas asignaturas, pues ha permitido la adquisición de competencias del Grado en Psicología y del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas con una mayor motivación por parte del alumno.

De un modo más concreto, se ha observado como los alumnos se han mostrado muy motivados por el hecho de aprender cooperativamente y trabajar en equipo, donde los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y del de sus compañeros de grupo, provocándose una corresponsabilidad para resolver las tareas académicas que les son asignadas. A través de esta herramienta didáctica los objetivos de los participantes quedan profundamente vinculados, por lo que un estudiante obtendrá el éxito final si los demás miembros del grupo también lo consiguen. Esto es, aunque los grupos se reparten el trabajo entre sus miembros, se observa, en la reunión mantenida con ellos previa al debate, que se ayudan entre sí y que trabajan conjuntamente muchos de los argumentos y temas objeto de discusión.

En segundo lugar, los alumnos han empezado a adquirir las destrezas necesarias para la búsqueda e interpretación eficaz de información científica relacionada con la asignatura. Lo que implica que dichas destrezas podrán ser utilizadas en otros ámbitos y áreas de conocimiento. Asimismo, y dado la controversia de algunos de los temas elegidos (v.g., uso de animales de experimentación) han sido capaces de “ponerse en el lugar del otro” y comprender ambos puntos de vista, siendo tolerantes y desarrollando su espíritu crítico.

No obstante, se ha observado que la participación y contribución de los alumnos, especialmente de aquellos que participaban como público ha sido irregular, con algunas aportaciones bastante significativas pero otras más irrelevantes.

Respecto al profesorado, el presente proyecto ha cubierto con creces los objetivos que se planteaban. Ha resultado útil como herramienta de aprendizaje, pues los alumnos mostraban continuamente su satisfacción y motivación con esta nueva forma de aprender. Su entusiasmo ha sido palpable en las reuniones mantenidas previas al debate, en las tutorías realizadas, en los emails recibidos cuyo asunto era “debate” y en los comentarios emitidos por otros compañeros profesores del departamento. Asimismo, y dado que el proyecto se ha

implementado en el primer semestre del primer curso de carrera, ha favorecido las primeras interacciones entre compañeros que tendrán que permanecer juntos en el aula durante al menos cuatro años de sus vidas. Es decir, el hecho de formar grupos de alumnos ha promovido que éstos se conozcan entre todos y que interactúen entre sí.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha venido defendiendo, las universidades son espacios de formación no sólo intelectual sino también moral, profesional y política de las personas. Por principio, han de estar profundamente implicadas en el cometido del desarrollo humano integral. El carácter social y público de la educación impone a sus instituciones un rol también social y público: la formación y los conocimientos han de tener un valor social, o sea, de mejoramiento de las condiciones y de realización del bienestar colectivo (Dias, 2014).

Las instituciones educativas son instancias que conforman, junto con otras, el sistema social. Dialécticamente influyen sobre las estructuras de la vida social, sobre sus valores y sus instrumentos de desarrollo, pero están profundamente signadas por el sistema socioeconómico e históricocultural.

Como instituciones del saber deben fomentar un pensamiento crítico, emancipador, abierto y que reconozca la complejidad del mundo y no trate de simplificarla. Un pensamiento crítico que no dé nada por sentado y que sea capaz de cuestionar y cuestionarse el mundo y los derechos humanos. Esta reflexión debe llenar las aulas y abrirlas al mundo. Así deben ser nuestros estudiantes: personas formadas y preparadas no sólo para desempeñar un puesto de trabajo de forma digna sino que deben ser útiles a la sociedad en la que viven, con conocimientos y habilidades para mejorar las condiciones de vida social, política, económica y cultural de la comunidad (Morin, 2001).

Bajo este prisma, se considera que el debate como herramienta educativa ayuda y fomenta la consecución de los fines que debe promover la universidad. Así, el debate constituye una técnica de innovación docente muy útil, pues a través de él se trabaja tanto el desarrollo de competencias como la adquisición de ciertos contenidos propios de una asignatura determinada. Los alumnos compiten para que su grupo sea el ganador de la contienda dialéctica y eso les obliga a esforzarse, investigar y diseñar con tiento su intervención.

A su vez, debatir mejora las actividades intelectivas y ayuda a que la educación del alumno sea más completa. El fomento del pensamiento crítico es otro de los grandes beneficiados de esta técnica, pues muestra que cualquier argumento puede ser cuestionado.

Se considera que el proyecto de innovación docente presentado constituye una primera experiencia muy positiva de cara a mejorar la docencia universitaria y así contribuir al cambio de paradigma de universidad tradicional, en la que el profesorado universitario se limita a impartir sus lecciones magistrales y en la que el alumno es un mero ser pasivo y receptor de información a un paradigma más actual, en el que el alumno construye significados sobre lo que le rodea siendo crítico y activo en su aprendizaje.

Quizá el hecho de que sea la primera vez que se pone en marcha un proyecto como el presente en un alumnado joven y recién llegado a la universidad explique el éxito que ha tenido éste y la alta motivación y colaboración presentada por los alumnos. No obstante, no queda exento de críticas, así pues para próximos cursos se deberá buscar la manera en la que

todos los alumnos participen y vivan la experiencia del debate de primera mano. También sería interesante registrar las aportaciones que hace el público, el tiempo invertido en la preparación de los debates y ver si éste correlaciona o no con la calidad del mismo.

REFERENCIAS

- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la telenseñanza. En F. Martínez (Ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo cooperativo*. (pp. 131-156). Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2007). Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje. *EDUTECA, Revista electrónica de tecnología educativa*, 23. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/cabero.pdf>
- Casanova, M.O., Álvarez, I.M. & Gómez, I. (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. *EDUTECA, Revista electrónica de tecnología educativa*, 28, 1-18.
- Dias, J. (2014). Universidad, conocimiento y construcción de un mundo nuevo. *Dilemas y Debates* 1,(1), 12-19.
- Martínez, M., Buxarrais, M.R. & Esteban, F. (2003). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Uni-Pluri/Versidad*, 3,(2), 1-8.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Poblete, M. & Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en filosofía del derecho y teoría de la cultura. *Revista de Innovación Docente: UPO Innova*, 1, 493-503. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/124/119>
- V Cumbre Ministerial del Proceso de Bolonia. Comunicado de la Cumbre. Londres, 18 de mayo de 2007. Recuperado de <http://www.mec.es/universidades/eees/files/2007-comunicadolondres.pdf>.
- Villa, A. & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, 15-48.