

EL DEBATE COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE Y DE MEJORA EN LA INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES

Fátima Morales Marín⁽¹⁾, Longinos Marín Rives⁽²⁾, Fernando Poyatos Jiménez⁽³⁾.

(1) Departamento de Química Orgánica, Facultad de Química, Campus de Excelencia Internacional Regional "Campus Mare Nostrum", Universidad de Murcia; (2) Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados, Facultad de Economía y Empresa, Universidad de Murcia; (3) Departamento de Pintura, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Sevilla

Introducción

La Universidad del siglo XXI debe fomentar el aprendizaje centrado en el alumno, quedando obsoleta la utilización de la lección magistral para ello. En este sentido la declaración de Bucarest (2012), así como los Ministros de Educación de los países implicados en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) reconocen la necesidad de utilizar nuevos métodos de enseñanza innovadores (Santos Rego *et al.*, 2017). Cabe mencionar que el EEES ha permitido impulsar el desarrollo de las competencias cívico-sociales de los estudiantes (Lorenzo Modelo, 2012), siendo el profesorado universitario el que debe hacerse responsable del mismo.

El docente universitario como ciudadano de la sociedad del conocimiento debe asumir las competencias del EEES de forma positiva, con ideas y perspectivas renovadas en su forma de enseñar. Para ello, debe preocuparse de que el alumnado reciba un aprendizaje activo, que le permita utilizar las competencias adquiridas en otros espacios y entornos no universitarios (Jiménez, Elías, & Silva, 2014), como puede ser el laboral y/o social.

De Miguel Díaz (2006) hablaba de cambiar “de una enseñanza centrada sobre la actividad del profesor a otra orientada hacia el aprendizaje de los alumnos”. Es

así como los docentes universitarios adaptados al EESS están aplicando nuevas metodologías de aprendizaje basadas en un modelo constructivista y cooperativo que favorece la interacción del alumnado, adquiriendo conciencia y ampliando su marco de acción social.

Los seminarios son espacios que permiten la aplicación de nuevas metodologías docentes dirigidas a construir conocimiento a través de la interacción y la actividad de los estudiantes. En el EEES, las características que definen a estos seminarios, también denominados talleres o *workshops*, son la interactividad, el intercambio de experiencias, la crítica, la experimentación, la aplicación, el diálogo, la discusión y la reflexión entre el alumnado (De Miguel Díaz, 2006).

Una de las misiones de la formación universitaria es configurar la personalidad y conocimientos del estudiante con calidad y criterio, por lo que resulta indispensable proporcionar un correcto y adecuado desarrollo de las habilidades sociales por parte del profesorado. Es por ello que el docente debe generar esferas que propicien crítica, trabajo en equipo, autoformación y reflexión universitarios (Jiménez, Elías, & Silva, 2014). En este trabajo se presenta una experiencia de innovación docente en la que el profesorado ha creado espacios que permiten el desarrollo integral del alumnado a través de una metodología de enseñanza-aprendizaje basado en el debate como parte de un seminario. Con esta experiencia, se pretende guiar al estudiante en la búsqueda de recursos para tener un conocimiento crítico sobre un tema específico, orientar al alumnado para que cada uno construya su estrategia de debate propia y establecer las estrategias pedagógicas con los estudiantes para poder así centrar el aprendizaje en los estudiantes y no en la enseñanza por el profesor.

Metodología

El estudio se ha llevado a cabo en diferentes fases que se detallan a continuación:

Fase I. Se preguntó a los alumnos sobre la curiosidad de involucrarse en una nueva metodología docente para los seminarios llevados a cabo en la asignatura y se les planteó qué temas de actualidad involucrados con la asignatura les gustaría abordar para su ejecución.

Fase II. Una vez elegidos los temas, se designaron cuatro grupos de trabajo, según se estuviera a favor o en contra de los temas elegidos en la fase I. Los estudiantes también podían ser moderadores del debate. El delegado de clase se encargó de recoger las inquietudes del alumnado para situarse en uno u otro grupo. Los estudiantes disfrutaron de dos semanas para la elección. Una vez transcurrido dicho periodo, se les asignó un grupo de forma aleatoria a los estudiantes que no escogieron grupo.

Fase III. Una vez que todos los alumnos conocían su grupo de trabajo, se documentaron para poder defender su posición ante el día del debate. Para ello, se les proporcionó material a través de la plataforma web de la Universidad, así como se les orientó en la búsqueda de bibliografía adecuada. El profesorado respondió a las preguntas e inquietudes que les surgieron en el proceso. Esta fase tuvo una duración de cuatro semanas.

Fase IV. Realización de la sesión de debate. Se hizo en dos horas, una hora para cada tema de debate. Cada alumno debía intervenir durante al menos dos minutos. Los moderadores y/o moderadoras, que también eran estudiantes, fueron los encargados de controlar el tiempo de discurso de cada persona, asegurándose de que todos participaran.

Fase V. Se realizó una evaluación de la actividad por parte del profesorado mediante la recogida de informes donde cada alumno expuso su reflexión, posición y/o actitud en el debate, documentando la recogida y/o cita de la bibliografía en la que se habían basado para recoger su argumento, que acompañaba al informe.

Resultados

El número de alumnos matriculados en la asignatura fue de 108 alumnos, por lo que tuvieron que ser divididos en 8 grupos de trabajo, que se repartieron en 4 horas de seminario para poder realizar la actividad final de debate.

En la fase I, se decidieron como temas de actualidad relacionados con la asignatura: los productos transgénicos u organismos genéticamente modificados (OGM) y los plaguicidas o pesticidas. Cabe mencionar que el consenso fue

bastante generalizado entre el alumnado, sin que diera lugar a tener que descartar otros temas u opiniones.

Durante la segunda fase, 59 estudiantes eligieron de forma voluntaria el grupo de trabajo en el que se querían posicionar, es decir, un 55% del alumnado total, destacando que un 33% de los universitarios matriculados en la asignatura ya la habían cursado previamente. Estos resultados, junto con el resto del estudio, se recogen en la Tabla 1, que se presenta a continuación.

Tabla 1. Resultados obtenidos del alumnado en porcentajes.

Acción	Sí (%)	No (%)
Alumnos participantes*	91	9
Alumnos matriculados por 1ª vez*	67	33
Elección de forma voluntaria	55	45
Interés por los temas propuestos	100	-
Consulta de fuentes disponibles	100	-
Búsqueda de bibliografía exhaustiva	70	30
Participación activa e interesada en el debate	100	-
Realización de informe*	91	9
Informes de buena/alta calidad	79	21
Inclusión de más de 8 artículos	70	30
Aprendizaje activo y crítico	100	-
Mejora en el manejo de documentación científica	80	20
Aplicación en otras asignaturas y a nivel profesional y social	78	22
Mejora de interacción con profesorado y compañeros	100	-
Mejora en habilidades comunicativas	92	8

*Porcentajes obtenidos siendo 108 (alumnos matriculados en la asignatura) el 100%, mientras que en el resto de resultados los porcentajes se obtienen siendo 98 (participantes activos) el 100%.

De los 108 alumnos matriculados, solamente 10 no se presentaron al debate (fase IV), ni hicieron ninguna de las actividades previas (fase III) ni posteriores al mismo (fase V). El resto de estudiantes se mostraron totalmente interesados en los temas propuestos. Todos consultaron las fuentes que pusimos a su disposición y

un 70 % (76 estudiantes) recogieron bibliografía documentada en sus informes de forma exhaustiva.

El debate se desarrolló de forma exitosa, como pueden comprobar en las Figuras 1 y 2. Cabe destacar la adecuada labor de los moderadores, también estudiantes de la asignatura, que cumplieron e hicieron cumplir rigurosamente con los tiempos establecidos. Los participantes en el debate también actuaron de forma ordenada e ilusionada en la actividad. Los únicos inconvenientes que se presentaron fueron: i) la incomodidad de la sala, al no disponer de aulas adecuadas para el desarrollo de la actividad y ii) la falta de tiempo para haber cumplido con las expectativas del alumnado en cuanto a su necesidad de compartir reflexiones e ideas sobre los temas propuestos.



Figura 1. Momentos captados durante el desarrollo del debate en el aula



Figura 2. Momentos captados durante el desarrollo del debate en el aula

Como se ha comentado anteriormente, sólo 10 alumnos de los 108 matriculados (9%) no presentaron el informe final de la actividad. El resto de alumnado sí lo hicieron (91%), siendo la mayoría de ellos de buena y/o alta calidad (79% de los trabajos). Más del 70% del alumnado incluyeron más de 8 artículos científicos entre la bibliografía consultada y discutida en sus informes, realizados de forma rigurosa y responsable.

En cuanto a los contenidos aprendidos, todos los alumnos participantes (98) declararon tener mayor conocimiento sobre los temas debatidos una vez finalizada la actividad, sintiéndose satisfechos además de que podrán hablar de ello con sus amigos y familiares, cuando le pregunten como experto del tema. El 80% de los participantes manifestó haber aprendido a manejar con facilidad documentación científica, así como el 78% de ellos mantuvo que la búsqueda y manejo de literatura científica le servirá para otras asignaturas, así como para su desarrollo personal cuando tenga que enfrentarse al mundo laboral y a la sociedad en general.

Por último comentar que todos los participantes mejoraron su interacción con el profesorado, así como entre compañeros, además de que 90 de los estudiantes participantes declararon que la actividad les había ayudado a enfrentarse a hablar en público, y sobre todo, a poder discutir e intercambiar ideas sobre temas que le interesaban, y que por tanto se sentían más cómodos a la hora de defenderlos.

Discusión y conclusiones

Cabe mencionar que la tasa de éxito de la actividad como nueva metodología de aprendizaje y de mejora de interacción ha sido bastante elevada, con un 91% de participación activa, teniendo en cuenta que el 33% de los matriculados no lo hacían por primera vez en la asignatura, y por tanto el interés de este alumnado no suele ser muy alto.

Con el desarrollo y puesta en práctica de la actividad se ha demostrado que se puede conseguir “hacer pensar al alumnado” de forma sencilla y adecuado, tal y como nos recuerda Jiménez *et al.* (Jiménez *et al.*, 2014) que debemos tener como responsabilidad de docente universitario con nuestros alumnos.

Además, se ha conseguido guiar al estudiante en la búsqueda adecuada de información de forma contrastada a través de artículos científicos y bibliografía recomendada, para que así puedan tener capacidad crítica, que les servirá para la posteridad, como algunos de ellos fueron capaces de detectar tras la actividad.

También hemos cumplido satisfactoriamente con la función que deben tener los seminarios dentro del EEES de construir conocimiento a través de la interacción y la actividad de los estudiantes (De Miguel Díaz, 2006), y sobre todo, hemos establecido las estrategias pedagógicas para centrar el aprendizaje en el alumno, fomentando su capacidad creativa y crítica, respetando siempre su entorno ambiental y social.

Agradecimientos

Fátima Morales agradece a la Fundación Seneca-CARM por su contrato con cargo al Programa Saavedra Fajardo (20025/SF/16) financiado por la Consejería

de Educación y Universidades de la CARM, a través de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

Referencias bibliográficas

De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodología de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de Competencias. Orientaciones para el Profesorado Universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Jiménez Marín, G., Elías Zambrano, R. y Silva Robles, C. (2014). Innovación docente y su aplicación al EEES: Emprendimiento, TIC y Universidad. *Historia y Comunicación Social*, 19, núm. especial marzo, 187-196.

Lorenzo Moledo, M. (2012). La Función Social De La Universidad Y La Formación Del Profesorado. *EDETANIA*, 42, 25-38.

Santos Rego, M. A.; Jover Olmeda, G.; Naval, C.; Álvarez Castillo, J. L.; Vázquez Verdura, V. y So-telino Losada, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, 20(2), 39-71, doi: 10.5944/educXX1.17806.