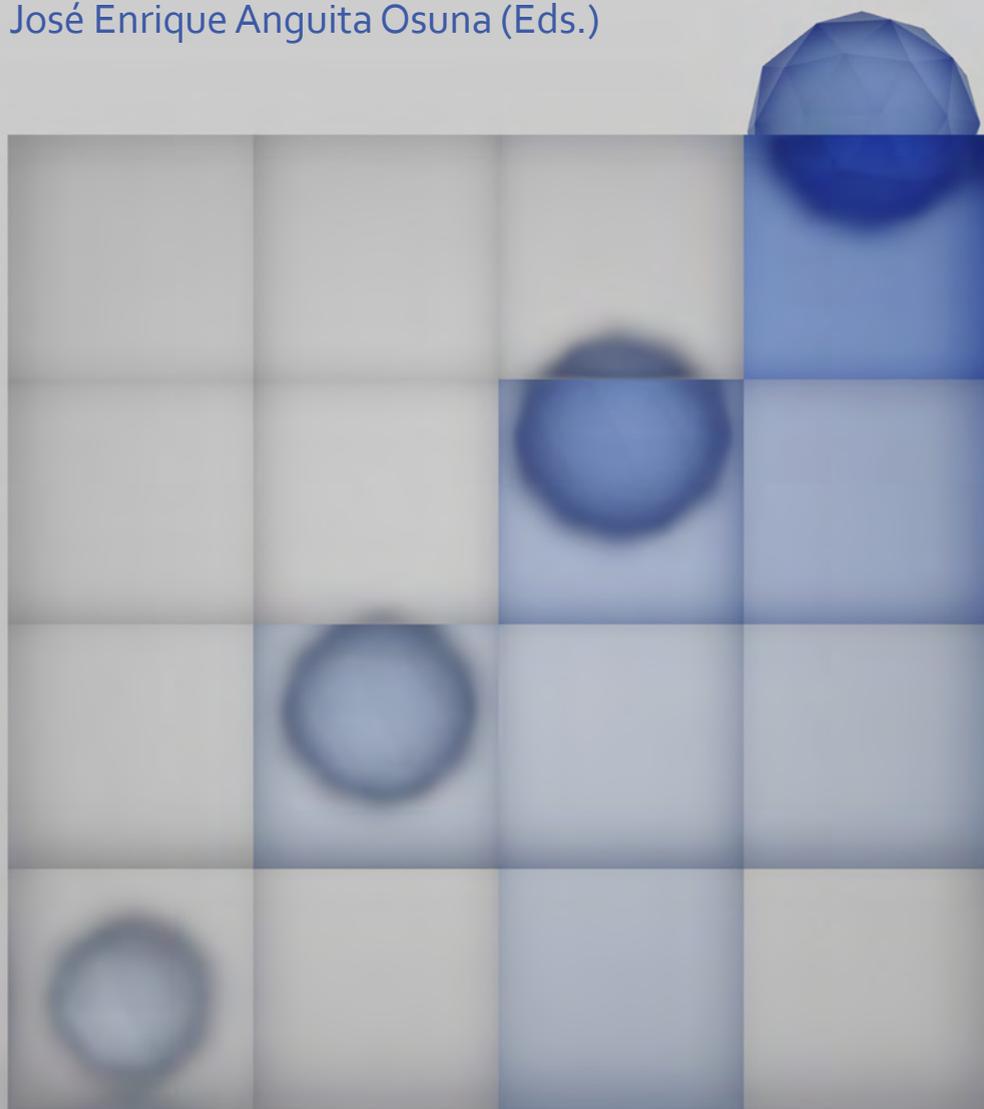


Innovación educativa y formación docente

Últimas aportaciones en la investigación

Isidoro Hernán Losada y
José Enrique Anguita Osuna (Eds.)



Dykinson, S.L.

Innovación educativa y formación docente

Últimas aportaciones en la investigación

Isidoro Hernán Losada y
José Enrique Anguita Osuna
(Eds.)

Dykinson, S.L.

La validación de las aportaciones de este libro, previa a la publicación de la monografía, se ha llevado a cabo mediante un proceso de revisión por pares ciegos con objeto de evaluar la calidad, originalidad y rigor científico de los textos.

©Copyright by
Los autores

Madrid, 2023

Editorial Dykinson, S.L.
C/ Meléndez Valdés, 61
28015 Madrid
www.dykinson.com

ISBN: 978-84-1170-024-5

Diseño y maquetación: Sergio Román

6

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

LIGA DE DEBATE COMO HERRAMIENTA EMERGENTE PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: ANÁLISIS EMPÍRICO DE LA MEJORA DE COMPETENCIAS EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Inna Alexeeva Alexeev

Universidad Europea del Atlántico

María Araceli Alonso Campo

Universidad de Valladolid

Resumen

El debate en formato de Liga de debate se ha venido conformando en los últimos años como una actividad de extensión curricular o cultural en la mayoría de universidades en España. Sin embargo, son escasos los estudios empíricos que muestren la percepción de mejora real por parte del alumnado. Por tanto, se plantea un estudio global enfocado en la Liga de debate como herramienta educativa en la enseñanza universitaria. Para ello, como primer paso, se realiza un diagnóstico del alumnado universitario y la evolución de las habilidades necesarias para el debate después de la experiencia formativo-práctica realizada en la Universidad Europea del Atlántico (Cantabria) durante el curso 2020-2021. La muestra incluye a 153 alumnos procedentes de diversas carreras. El instrumento es una encuesta, con la escala de *Likert*, aplicada antes y después de la Liga. Los resultados revelan una mejora sustancial de conocimientos y habilidades después de haber participado en esta actividad. Este diagnóstico refuerza la hipótesis inicial sobre la efectividad de la Liga de Debate como actividad formativo-práctica y sienta bases para la definición y pilotaje de la misma como una metodología educativa emergente de aprendizaje cooperativo en el entorno universitario.

Introducción

En sentido amplio de la palabra y tal como se indica en el *Diccionario de la lengua española*, «debatir» se refiere al hecho de que uno o más personas discutan un tema con opiniones diferentes. El debate, por tanto, se ha conformado como uno de los géneros textuales representativos del discurso argumentativo. El debate como herramienta educativa no es de reciente aplicación, pues data de épocas antiguas; floreció como método pedagógico con los grandes filósofos de la Grecia clásica como Protágoras de Abdera (c. 485 a. C. – c. 411 a. C.) o Aristóteles (c. 384 a. C. – c. 322 a. C.), entre otros¹. Y, actualmente, son numerosos los artículos que han proliferado para explicar la metodología para desarrollar un debate —Ayala, 2020; Oros, 2007; Sánchez-Prieto, 2013, 2015; Sánchez-Prieto, Rúa-Vieites y Martín-Rodrigo (2021). Asimismo, han ido surgiendo algunos estudios sobre la percepción de los beneficios del debate en el proceso de aprendizaje del alumno —Ayala, 2020; Orihuela-Gallar-

¹ Véase Bermúdez y Lucena (2019, Capítulo 2) para más información sobre la historia del debate y, específicamente, la historia del debate en España.

do y Sierra-Casanova, 2020; Arrue y Zarandona, 2019; Rodger y Stewart-Lord, 2020; Vázquez González, Pleguezuelos Saavedra y Mora Olate, 2017, entre otros.

No obstante, si se hace un recorrido por toda la bibliografía, se puede detectar cierta confusión entre términos que, en ocasiones, se consideran sinónimos, como «debate», «debate académico» y «liga de debate», pero que, en realidad, son conceptos íntimamente relacionados, pero no exactamente idénticos, que precisan de aclaración. El «debate» sería el término más genérico, pues hace referencia al hecho de una discusión entre una o más personas donde se contraponen dos posturas diferentes en la que no existe una estructura preestablecida. El «debate académico», tomando la definición de Sánchez-Prieto (2013, p. 2) es más específico, pues nos referimos a «cualquier proceso de intercambio dialéctico entre dos o más partes con el objetivo final del voto favorable o aprobación de un tercero». En el «debate académico» ya entra en juego la figura de un tercero, un juez, un jurado o un auditorio que puede ejercer de juez), y aunque se fija previamente una estructura del debate, esta se puede adaptar fácilmente según el número de personas participantes, el tiempo y el espacio destinado para realizar la actividad. La «liga de debate», en cambio, es un torneo, donde una de las partes defiende una postura a favor y la otra parte la postura en contra en torno a una pregunta o tema de debate previamente establecido, con unas normas estrictas recogidas en un Reglamento y una estructura que puede variar según el modelo de debate que se esté practicando. Existen varios modelos de debate, aunque los principales son el conocido como «debate académico», y el modelo «British Parliament». La diferencia principal reside en la antelación con la que los participantes conocen la pregunta o tema de debate. Así, en el debate académico se anuncia el tema con dos o tres semanas de antelación, mientras que en el modelo British Parliament se conoce la pregunta con solo 15 minutos de antelación antes del comienzo de la competición.

Los cambios producidos, especialmente a partir de la creación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), enfocados hacia una educación donde el alumnado desempeña un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje, ha propiciado que en España tanto el debate académico como las ligas de debate se comenzaran a aplicar como herramientas pedagógicas, tomando como modelo la práctica que ya se venía realizando desde hacía años en Estados Unidos y otros países -véase Bermúdez y Lucena (2019, Capítulo 2) y Sánchez-Prieto (2015) para una información más detallada sobre la práctica del debate universitario en España. Si bien en muchas universidades españolas ya se está aplicando el debate académico como herramienta de enseñanza cooperativa en algunas materias (Sánchez-Prieto, 2021), las Ligas de debate se han conformado, principalmente, como una actividad de extensión curricular o cultural y ya son numerosos los clubs de debate existentes actualmente en la mayoría de las universidades en España. Sin embargo, todavía queda mucho camino por recorrer para que el debate y las ligas de debate constituyan una metodología pedagógica en sí misma, en el sentido de lo que Robert Litan (2020) denomina «Debate Centered Instruction (DCI)».

A pesar de la existencia de varios estudios donde se corroboran los beneficios de la práctica del debate, midiendo el grado de satisfacción de los estudiantes (Amar-

Gavrilman y Bentwich, 2022; Oros, 2007; Rodger y Stewart-Lord, 2020, por ejemplo), tal como se mencionó al principio de este apartado, muchos de estos trabajos se centran en la enseñanza superior estadounidense, y son todavía escasos los estudios empíricos en el entorno de la enseñanza superior en España. Además, la mayoría ilustran los beneficios generales del debate académico o debate competitivo como herramienta pedagógica, pero no muestran la percepción de mejora real por parte del alumnado; es decir, el uso y la aplicación en la vida real, o sea, una vez fuera del aula, de las competencias adquiridas.

Nuestro estudio, por tanto, aboga por consolidar y aplicar la Liga de debate como herramienta educativa cooperativa en la enseñanza universitaria. Para ello, como un primer paso, se ve necesario realizar un estudio pormenorizado de análisis del conocimiento y de ciertas habilidades que tienen los alumnos universitarios sobre esta actividad y la mejora de estas después de la experiencia formativo-práctica.

Estudio de diagnóstico del conocimiento y de las habilidades para el debate

El estudio de diagnóstico de conocimientos específicos y habilidades relacionadas con el ejercicio de argumentar y presentar el discurso en público se planteó dentro de la Liga de Debate como actividad extracurricular que se lleva organizando por la Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO) desde 2017. Se considera que era un contexto idóneo para medir el nivel de lo adquirido a través de esta práctica por varias razones. En primer lugar, la Liga de Debate siempre ha generado un alto poder de convocatoria. Esto se traducía en un mayor número de equipos que concursaban, lo que permitía tener un número elevado de debates, en los que los alumnos participaron en más de una ocasión aumentando las horas reales de práctica. En segundo lugar, el período en el que se realizó el estudio coincidió con el curso académico 2020-21, con la enseñanza semipresencial y totalmente en remoto para la formación extracurricular debido a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. En estas circunstancias atípicas se decidió llevar a cabo la Liga de Debate en formato *online*, lo que generó la oportunidad de extender la invitación de participación en dicha actividad a los alumnos de los países latinoamericanos adscritos a la Red Universitaria Iberoamericana de FUNIBER, a la cual pertenece UNEATLANTICO. En tercer lugar, la Liga de Debate siempre va precedida de un *Curso de formación en fundamentos de debate* que suele incorporar seminarios y talleres enfocados a la adquisición y mejora de aptitudes profesionales de oratoria y argumentación. De modo que se hizo posible medir el nivel de los conocimientos y las habilidades relacionadas con el ejercicio de debate antes y después de esta actividad formativo-práctica.

Metodología y Muestra

La recogida de datos para el estudio empírico se realiza mediante la encuesta anónima y voluntaria, informando en todo el momento sobre el propósito de la investigación. Esto no conllevaba ninguna responsabilidad con respecto a la Ley Or-

gánica de Protección de Datos en cuanto a la custodia de los datos y los derechos ARCO. Por tanto, no fue necesario gestionar autorizaciones específicas a través del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad. Dicha encuesta incluía una serie de preguntas y afirmaciones que se distribuyeron en 2 bloques: (i) el primer bloque contenía preguntas de identificación y descripción de la muestra, mientras (ii) el segundo bloque contenía varios enunciados que hicieron posible medir el nivel de adquisición de los conocimientos y las habilidades en materia de debate, argumentación y oratoria, entre otras. Para esta medición se aplicó la escala de Likert de seis puntos que comprendía las categorías «totalmente en desacuerdo» como 1 y «totalmente de acuerdo» como 6. El objetivo de utilizar la escala par y, siguiendo a Garland (1991), era forzar a los encuestados a definir su postura, evitando la posición neutra adoptada en este tipo de evaluación con cierta frecuencia.

El análisis se realiza sobre una muestra de 153 individuos vinculados al ámbito universitario mediante distintos estudios que estaban cursando o acaban de cursar en la Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO) situada en Santander (España) y a la Red Universitaria Iberoamericana FUNIBER. Por tanto, se observa una fuerte presencia de los alumnos procedentes de los países de América Latina (69 %) y bastante menos de España (31 %). Seis de cada diez encuestados son mujeres y la edad predominante de los participantes es entre los 18 y 30 años. La mayoría estaba cursando los estudios universitarios en el momento de la encuesta (82 %), de los cuales un poco más de la mitad eran los estudios de grado y el resto de postgrado. En cuanto al ámbito de los estudios, destacan las ciencias de la comunicación y educación, con un 26 % y 21 %, respectivamente, donde se observa la participación alta del colectivo femenino. Por su parte, las carreras con más presencia masculina son, principalmente, las ingenierías, con 4 puntos de diferencia entre hombres y mujeres. Asimismo, se observa que un 44 % de los participantes compatibilizan los estudios con el trabajo, generalmente, como contratados en nómina. Tan solo un 11 % se declara como desempleados (véase Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticas descriptivas de la muestra

	Hombres, %	Mujeres, %	Total, %
Nacionalidad			
España	9,8	20,9	30,7
LATAM	29,4	39,9	69,3
Total	39,2	60,8	100,0
Edad			
<18	3,9	3,9	7,8
18-25	11,8	28,1	39,9
26-30	7,8	6,5	14,4
31-35	2,0	5,9	7,8
36-40	6,5	3,3	9,8
41-45	2,6	6,5	9,2

46-50	2,6	2,6	5,2
>50	2,0	3,9	5,9
Total	39,2	60,8	100,0
Actualmente realizando estudios universitarios			
SÍ	34,0	47,7	81,7
Grado	14,4	28,8	43,1
Máster	15,0	15,0	30,1
Doctorado	4,6	3,9	8,5
NO	5,2	13,1	18,3
Ámbito de estudios (en % sobre el número de los que están actualmente estudiando)			
CC de la Comunicación	10,4	16,0	26,4
CC de la Salud	4,0	4,0	8,0
CC Experimentales	0,8	1,6	2,4
Derecho	4,8	4,0	8,8
Economía	4,8	5,6	10,4
Educación	8,0	12,8	20,8
Ingeniería	6,4	2,4	8,8
Lingüística/Traducción	1,6	7,2	8,8
Psicología	1,6	4,0	5,6
Total	42,4	57,6	100,0
Actualmente trabajando			
Estudiante/becario/a	14,4	30,7	45,1
Trabajador/a por cuenta ajena	13,7	22,2	35,9
Trabajador/a por cuenta propia (autónomo)	5,2	2,6	7,8
Desempleado/a	5,9	5,3	11,1
Total	39,2	60,8	100,0

Fuente: Elaboración propia

Respecto de la experiencia formativa en materia de debate, prácticamente tres cuartas partes de la muestra dicen no haber tenido ninguna formación previa. Del colectivo que sí han tenido alguna experiencia formativo-práctica en oratoria y debate se destaca que seis de cada diez participantes son jóvenes menores de 25 años, en su mayoría estudiantes, con una presencia importante de mujeres. Sin embargo, en el grupo de entre 25 y 40 años, también con formación previa, la participación femenina y masculina es mucho más equilibrada. Llama también la atención que los más formados en esta materia provienen, principalmente, de España y Guatemala. El detalle de la descripción de la muestra se recoge en la Tabla 2.

Tabla 2. Estadísticas descriptivas de la muestra

	Hombres, %	Mujeres, %	Total, %
Formación previa en oratoria y debate			
SÍ	8,5	17,6	26,1
NO	30,7	43,1	73,9
Total	39,2	60,8	100,0
Características del grupo con formación previa (% sobre el total de este grupo)			
Edad:			
< 25 años	17,0	40,0	57,0
25 - 40 años	12,5	15,0	27,5
>40 años	3,0	12,5	15,5
Estudian actualmente	20,2	45,0	65,0
Nacionalidades destacadas:			
España	5,0	25,0	30,0
Guatemala	7,5	12,5	20,0
Ecuador	2,5	12,5	15,0
El resto países LATAM	17,5	17,5	35,0

Fuente: Elaboración propia

Resultados

La primera valoración que se hace es si los encuestados conocen y aplican en sus estudios o trabajos ciertas técnicas de investigación, comunicación y argumentación. En concreto, se les plantean las siguientes doce afirmaciones que recogen las respuestas mediante la escala de Likert:

1. Conozco técnicas de argumentación.
2. Aplico algunas de las técnicas de argumentación en mis estudios o en mi profesión.
3. Conozco técnicas de investigación para buscar ideas y argumentos para defender mi punto de vista sobre algún tema.
4. Aplico algunas de las técnicas de investigación en mis estudios o en mi profesión.
5. Conozco técnicas de retórica.
6. Aplico algunas de las técnicas de retórica en mis estudios o en mi profesión.
7. Sé en qué consiste la comunicación no verbal.
8. Aplico la comunicación no verbal en mis estudios o en mi profesión.
9. Sé en qué consiste la comunicación persuasiva.

10. Aplico técnicas de la comunicación persuasiva en mis estudios o en mi profesión.
11. Hago presentaciones convincentes de manera oral cuando es preciso en mis estudios o en mi profesión.
12. En mis estudios o en mi profesión participo de forma activa en debates.

Los resultados arrojan unas diferencias elevadas entre el conocimiento adquirido antes y después de la actividad, que oscilan aproximadamente entre 24 y 47 puntos porcentuales entre las valoraciones positivas (respuestas que muestran un mayor acuerdo con el enunciado, de 5 y 6 puntos de la escala Likert). Sin embargo, respecto de la aplicación real de este conocimiento, este aumento es más contenido, pasando de la media del 36 % de la valoración anterior al 26 %. El caso de la aplicación de las técnicas de investigación es más llamativo porque la diferencia que se observa entre el antes y después es negativa (véase Figura 1).

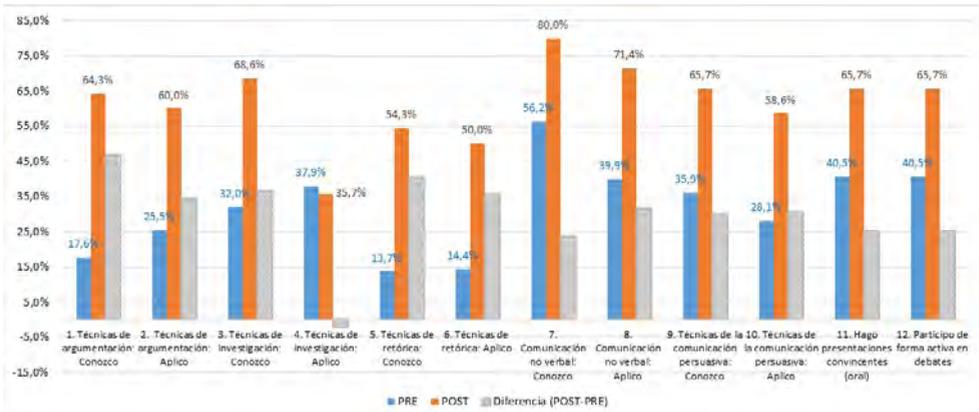


Figura 1. Nivel de conocimiento y aplicación de lo adquirido, antes y después de la actividad formativo-práctica.
Fuente: Elaboración propia.

El siguiente bloque de afirmaciones permite ver cuál es el conocimiento sobre las ventajas que ofrece el debate a los participantes, los requisitos necesarios para su desarrollo satisfactorio, en qué influye y qué es lo que condiciona su éxito:

13. El debate ofrece un marco que permite a las personas improvisar.
14. El debate permite a las personas descubrir otros puntos de vista que ofrecen una aportación valiosa para hallar una solución a un problema.
15. El debate permite a las personas adquirir una mayor seguridad en uno mismo.
16. El debate permite a las personas transmitir de forma eficaz la información que se haya consultado previamente.
17. El debate requiere tener la capacidad para adaptarse a situaciones diferentes.

18. El debate requiere tener la capacidad de análisis y síntesis.
19. El debate requiere una buena gestión del tiempo.
20. El debate requiere exponer, argumentar y defender una idea siempre con razonamientos.
21. El debate requiere exponer, argumentar y defender una idea siempre con evidencias.
22. El debate ayuda a desarrollar el espíritu crítico.
23. El debate fomenta la tolerancia y pluralidad de ideas.
24. El éxito del debate depende mucho de la cooperación entre los miembros de un mismo grupo.
25. El éxito del debate depende mucho de la responsabilidad y del trabajo autónomo.

En este caso, las diferencias entre las respuestas que muestran un mayor nivel de conocimiento antes y después de la formación son bastante reducidas, de 7 puntos porcentuales de media. No obstante, los alumnos han podido consolidar y mejorar algunos conocimientos básicos notoriamente. Por ejemplo, que el debate es idóneo para poner en práctica la capacidad de improvisar, con un 27 % de diferencia. Asimismo, se destaca la mejora en más de un 10 % del conocimiento después de la Liga de debate sobre la capacidad de adaptación que requiere el debate y los factores importantes, tales como la responsabilidad y el trabajo autónomo, que afectan a la calidad del debate. El detalle de estas valoraciones y las diferencias se muestran en la Figura 2.

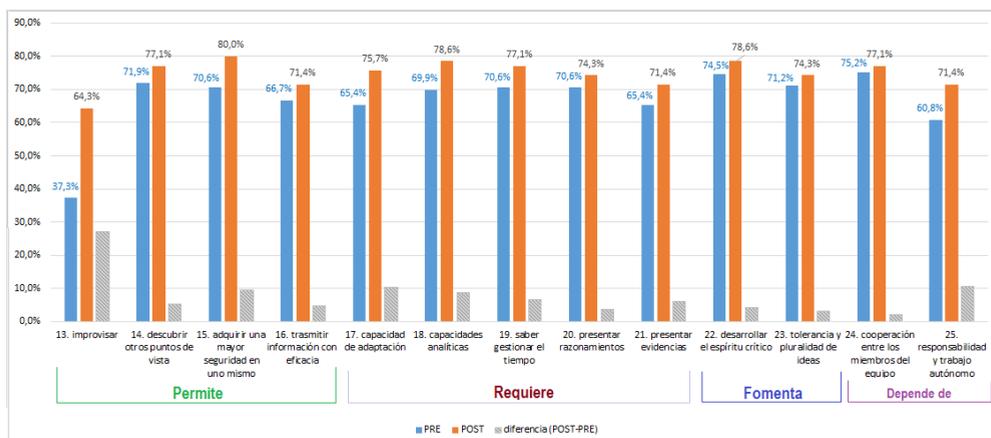


Figura 2. El conocimiento sobre el impacto del debate, antes y después de la actividad formativo-práctica. Fuente: Elaboración propia.

Discusión y Conclusiones

El presente estudio, con el foco puesto en el desarrollo y la aplicación de la Liga de debate como metodología educativa cooperativa en la enseñanza universitaria, hace un diagnóstico del conocimiento y de las habilidades relacionadas con la experiencia de la Liga de debate junto con el curso de formación en fundamentos del debate. Dicho análisis se realizó durante el curso académico 2020-21 sobre la muestra de 153 alumnos universitarios de la Universidad Europea del Atlántico (UNEAT-LANTICO) y de la Red Universitaria Iberoamericana FUNIBER. La recogida de datos se realizó mediante la encuesta anónima y voluntaria y constaba de una serie de preguntas y afirmaciones (con escala de Likert) que permitieron, además de describir la muestra con detalle, realizar una valoración pormenorizada de la mejora en cuanto al conocimiento y a las habilidades en torno a la Liga de debate como actividad extracurricular.

La inmensa mayoría de los participantes en la actividad de la Liga de debate carecen de la formación apropiada en esta materia. Por tanto y, seguramente, debido al aprovechamiento máximo de la actividad formativo-práctica, las diferencias que se observan entre el nivel de conocimiento antes y después son muy grandes. Estos resultados contrastan con los obtenidos de la aplicación de estos conocimientos, más específicos, en la vida real, como los estudios o el trabajo. Si nos fijamos en algo tan genérico como hacer presentaciones orales convincentes o participar de forma activa en debates, perderíamos el detalle tan importante de ciertas realidades que se detectan mediante el presente estudio. Esto no hace más que reforzar la idea de que la Liga de debate tiene que ser vista no solo como una actividad puntual extracurricular sino como una herramienta o metodología pedagógica aplicada en el aula. Es cuando se puede dar un seguimiento de cómo se aplica lo aprendido con las destrezas necesarias para ello. Más, teniendo en cuenta que los alumnos vienen ya informados sobre la esencia del debate, por así decirlo. Es decir, saben las bondades que ofrece, las capacidades que requiere y los factores que influyen sobre su desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Amar-Gravrilman, N. y Bentwich, M. E. (2022). To debate or not to debate? Examining the contribution of debating when studying medical ethics in small groups. *BMC Medical Education*, 22:114. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03124-0>
- Arrue, M. y Zarandona, J. (2019). El debate en el aula universitaria: construye alternativas para desarrollar competencias en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 22, S428-S432. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.10.016>
- Ayala García, P. (2020). El debate académico como herramienta educativa en la enseñanza de las Artes Visuales. *ArtsEduca* 26, 152-157. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.26.12>
- Bermúdez, M. y Lucena, J. (2019). *Manual de debate. Guía práctica para desarrollar tus habilidades en el debate académico y la oratoria*. Berenice.

- Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale: Is it desirable? *Marketing bulletin*, 2(1), 66-70. <https://bit.ly/3l8PWbn>
- Litan, R. (2020). *Resolved: Debate Can Revolutionize Education and Help Save Our Democracy*. Brookings Institution Press.
- Orihuela-Gallardo, F. y Sierra-Casanova, C. (2020). Una experiencia de innovación docente: el debate académico en Administración de Empresas. *Revista de Estudios Socioeducativos*, N.º 8, 64-79. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.6
- Oros, A. L. (2007). Let's Debate: Active Learning Encourages Student Participation and Critical Thinking, *Journal of Political Science Education*, 3:3, 293-311. <https://doi.org/10.1080/15512160701558273>
- Rodger, D. y Stewart-Lord, A. (2020). Students' perceptions of debating as a learning strategy: A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 42, 102681. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102681>
- Sánchez-Prieto, G. (2021). Competitive Debate Classroom as a Cooperative Learning Technique on Teaching Human Resources. *Repositorio Comillas*. <http://hdl.handle.net/11531/63988>
- Sánchez-Prieto, G. (2015). *Educación en la palabra. Manual de técnicas de debate, oratoria y argumentación*. BLU Grupo. <http://hdl.handle.net/11531/13515>
- Sánchez-Prieto, G. (2013). *El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa*. <https://bit.ly/2GtOyXF>
- Sánchez-Prieto, G.; Rúa-Vieites, A. y Martín-Rodrigo, M. J. (2021). Competitive Debate: A Successful Inter-team Gamification Experience in the Human Resources Subject. *Frontiers in Psychology*, 12. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708677>
- Vásquez González, B., Pleguezuelos Saavedra, C. y Mora Olate, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>