

EL DEBATE COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

María Eugenia Ruiz♠*

Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados

Universitat de València

♠ Dirección postal:
Facultad de Economía
Avda. de los Naranjos, s/n
46022 Valencia (España)
Correo electrónico: M.Eugenia.Ruiz@uv.es
Telf.: 963 82 83 21
Fax: 963 82 83 33

RESUMEN DE LA EXPERIENCIA

Entre los objetivos tradicionales de la enseñanza universitaria se encuentra fomentar el espíritu crítico. Sin embargo, la masificación de las aulas y la generalización de las pruebas de evaluación objetiva han obstaculizado el cumplimiento de tal objetivo.

En el presente trabajo se defiende la utilidad del debate como instrumento para la evaluación de competencias relacionadas con el pensamiento crítico. Nuestro objetivo es presentar una experiencia de evaluación a través de un debate dirigido en el aula. A partir de una pregunta relacionada con el contenido de la asignatura y con la actualidad más cercana al entorno geográfico de los estudiantes, se trata de fomentar, por una parte, el trabajo de indagación en grupo con el fin de obtener información sobre la cual construir una postura crítica acerca de la cuestión planteada. En segundo lugar, se trata de valorar el resultado de dicha labor de documentación y la capacidad del estudiante para argumentar y contraargumentar en base a datos objetivos. Los resultados obtenidos, si bien deben ser considerados con las debidas cautelas, permiten considerar el debate en el aula como un complemento útil de la evaluación objetiva convencional.

Palabras clave: debate, aprendizaje cooperativo, evaluación, EEES

INTRODUCCIÓN

La Universidad ha tenido tradicionalmente como finalidad ser cuna del conocimiento y promover el espíritu crítico. Si bien estos objetivos siguen encontrándose enunciados entre los cometidos de las universidades de nuestro entorno en la actualidad (Mora, 1999; Parlamento Europeo, 2001), las Declaraciones de La Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) realizan especial énfasis en la competitividad o capacidad de atracción de la educación superior europea, la formación de profesionales conforme a las exigencias del mercado de trabajo y a la empleabilidad de los graduados europeos.

La masificación de las aulas ha favorecido la generalización de pruebas de evaluación objetiva a través de las cuales se valora el grado de adquisición de determinados conocimientos por parte de los estudiantes. Los contenidos evaluables, por lo general, se encuentran fácilmente disponibles en manuales y en el material didáctico elaborado por el docente, por lo que la tarea del estudiante se suele centrar en memorizar contenidos a través de un procesamiento de información superficial.

En la “Europa del conocimiento” a la que se alude en la Declaración de Bolonia (1999), y ante la democratización de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, resulta vital la capacidad para recoger, almacenar, procesar y analizar de forma crítica la información del entorno.

En el presente trabajo se defiende la utilidad del debate como instrumento para la evaluación de competencias relacionadas con el manejo de la información, el trabajo en grupo y el pensamiento crítico. Nuestro objetivo es presentar una experiencia de evaluación a través de un debate dirigido en el aula. A partir de una pregunta relacionada con el contenido de la asignatura y con la actualidad más cercana al entorno geográfico de los estudiantes, se trata de fomentar, por una parte, el trabajo de indagación en grupo con el fin de obtener información sobre la cual construir una postura crítica acerca de la cuestión planteada. Por otra parte, se trata de valorar el resultado de dicha labor de documentación y la capacidad del estudiante para argumentar y contraargumentar en base a datos objetivos.

El trabajo se divide en tres partes. En una primera parte se describe la fase de planificación de la experiencia. En ella se analiza la situación y se discute acerca de la elección del escenario de debate (aula presencial, tutoría grupal o aula virtual), se reflexiona acerca de los objetivos de la actividad de debate, y se define en qué consiste la actividad, su desarrollo temporal y cómo motivar a la participación de los estudiantes. En una segunda parte se describe la implementación del debate y se analizan los resultados obtenidos. Por último, se realiza una valoración crítica de la experiencia. Cierran el trabajo las conclusiones.

PLANIFICACIÓN DEL DEBATE

La experiencia expuesta en el presente trabajo se enmarca en la asignatura de Gestión del Comercio Exterior, perteneciente a los estudios de Cuarto curso de la Licenciatura de Administración de Empresas en la Universidad Politécnica de Valencia. Esta asignatura, dentro del área de conocimiento de Comercialización e Investigación de Mercados, trata de dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la gestión comercial de la empresa en los mercados internacionales.

En la planificación de la asignatura, se consideró la utilización del debate como forma de ir más allá de los conocimientos evaluados por los medios convencionales. En

concreto, se tratan de evaluar las capacidades de indagación, de argumentación y de trabajo en equipo del estudiante. A la hora de planificar el debate, se siguieron tres etapas: análisis de la situación, establecimiento de objetivos y, por último, definición y secuencialización de la actividad de debate. Por último, se reflexiona acerca de otras cuestiones a establecer con carácter previo al debate.

Análisis de la situación

En esta etapa se detectan las carencias o necesidades susceptibles de ser cubiertas a través de la actividad de debate. A partir de la experiencia de cursos anteriores se observa que los estudiantes se limitaban a memorizar una serie de contenidos, por lo que respecta a la parte teórica de la asignatura, y a reproducir los resultados de diversas búsquedas por internet en un informe de prácticas, de presentación obligatoria para superar la parte práctica de la asignatura. En muchos casos los estudiantes no realizaban un análisis profundo y crítico de los contenidos estudiados. El debate representa, en este sentido, una posibilidad de valorar la capacidad de argumentación y contraargumentación de los estudiantes, y a través de éstas, el trabajo de indagación realizado en grupo.

Una cuestión importante al realizar el análisis de la situación es el escenario en el cual va a tener lugar el debate. Se nos presentaban tres posibles alternativas: el aula presencial, el aula virtual o las tutorías (o una combinación de varios escenarios). Cada uno de los posibles escenarios presenta ventajas, así como inconvenientes.

El debate en el aula presencial se encuentra restringido temporal y espacialmente. Dada la necesidad de impartir todo el programa de la asignatura en las sesiones teóricas y el reducido número de sesiones prácticas, no resultaba viable dedicar al debate más de una sesión. Por otra parte, aquellos estudiantes que no asisten a dicha sesión de debate, no pueden ser evaluados en esta actividad. Un elevado ratio profesor-alumno, unido a las restricciones temporales de la actividad, pueden dificultar la participación de algunos estudiantes en el debate. La masificación en el aula y la tensión debida a la excepcionalidad de esta actividad pueden asimismo inhibir la participación de los estudiantes más tímidos, a pesar del interés de sus posibles aportaciones. Por otra parte, desde la evidencia empírica se ha detectado el denominado “efecto pavo real” (Krueger, 1991), según el cual los hombres suelen hablar con más frecuencia y autoridad cuando hay mujeres presentes.

Estas dificultades se podrían resolver parcialmente a través del debate en tutorías grupales. Este escenario permite la interacción reducida a los miembros del grupo, facilitando un clima más distendido y la desinhibición de los estudiantes. Sin embargo, limitaciones de tipo material, como la reducida dimensión del despacho donde se realizan las tutorías y la dificultad para reservar aulas, así como el solapamiento de las horas de tutorías con las clases y otras actividades de los estudiantes, cuestionan la viabilidad de esta solución.

Un último escenario posible es el aula virtual. Frente a las posibilidades anteriores, la comunicación es asíncrona y por escrito. Así, el debate en el aula virtual presenta la ventaja de que las intervenciones quedan registradas y se pueden releer, tanto por parte del docente como de los actores del debate. De esta forma, se facilita el análisis de los resultados para el docente. Los estudiantes, a su vez, pueden meditar y elaborar las intervenciones en mayor medida. Al poder meditar más sus respuestas, los estudiantes experimentan una menor aprehensión a la evaluación. Como ventaja adicional, los estudiantes pueden participar sin las limitaciones espaciales y temporales que presentan las alternativas anteriores, esto es, pueden tener acceso al debate desde cualquier lugar

en el que dispongan de conexión a internet y en el momento que lo deseen. Se evita así el bloqueo en la producción, esto es, el hecho de que dos estudiantes traten de intervenir de forma simultánea.

Sin embargo, diversas encuestas realizadas en el centro donde se realiza el estudio señalan la escasa utilización del aula virtual por parte de los estudiantes. Un importante número de alumnos no dispone de acceso a internet en su domicilio, y la mayor parte sólo consulta el aula virtual esporádicamente.

El debate en el aula virtual, por otra parte, no permite al docente evaluar aspectos relativos al trabajo en grupo. Ante el distanciamiento físico y la ausencia de comunicación no verbal, la capacidad del docente para dinamizar el debate o animar a la participación es muy limitada. Puede existir, en este sentido, una cierta tendencia por parte de los estudiantes a compararse con los menos productivos y seguir “la ley del mínimo esfuerzo”.

A la vista de las ventajas e inconvenientes que presentan las distintas alternativas, decidimos finalmente llevar a cabo el debate en el aula presencial.

Establecimiento de objetivos

El objetivo general de la actividad de debate es ejercitar en el estudiante la capacidad de indagar sobre un tema, a través del trabajo en equipo, con el fin de adquirir conocimientos sobre dicho tema, y de adoptar y defender un enfoque crítico basándose en elementos objetivos. De forma secundaria, se pretende motivar al estudiante e implicarlo en la asignatura.

Los objetivos específicos que se persiguen a través de la realización de la actividad de debate son, en primer lugar, que el estudiante demuestre su capacidad de obtener, almacenar, compartir y analizar información de diversas fuentes. En segundo lugar, se plantea como objetivo que el estudiante sea capaz de adoptar y defender una postura crítica acerca de la cuestión planteada y desarrollar de forma creativa contraargumentaciones en respuesta a los grupos que defienden posiciones contrarias. En tercer lugar, el estudiante debe demostrar capacidad para el trabajo en equipo. Por último, en relación con los contenidos de la asignatura, se pretende que los estudiantes sean capaces de identificar y diferenciar las ventajas e inconvenientes de las distintas estrategias comerciales (de desarrollo, de crecimiento y competitivas).

De esta forma, se pretende evaluar a través del debate dirigido aspectos que resultan difíciles de valorar por medio de los instrumentos utilizados tradicionalmente en esta asignatura (examen final e informe de prácticas).

Definición y evaluación de la actividad de debate

Con el fin de lograr los objetivos propuestos, se plantea a los estudiantes el siguiente tema para el debate dirigido: “La invasión de los productos textiles “Made in China”: ¿Cuál es la estrategia comercial a seguir por las empresas españolas?”. Con este tema se pretende implicar a los estudiantes en el estudio de las estrategias comerciales y de la asignatura en general, dado que la competencia china está afectando a gran número de empresas del entorno geográfico cercano a los estudiantes de la UPV.

Como señalan Banno y De Stefano (2003), es casi imposible medir los aprendizajes de contenidos procedimentales y actitudinales con el tipo de pruebas más difundidas, como son los exámenes escritos, en cualquiera de sus formas. En el caso de las competencias científicas, de organización, de interacción social, comunicativas y expresivas, puede resultar de gran utilidad como método de evaluación la observación directa del

comportamiento del estudiante en acción. Por ello, la evaluación del debate se realiza a través de la observación. Los objetivos de enseñanza son los que guían la selección de situaciones a observar y cuáles se consideran significativas. En concreto, se valoran tres grandes aspectos:

- la cantidad y calidad de la información recogida, como aproximación a los conocimientos adquiridos,
- la cantidad y calidad de las aportaciones (argumentación y contraargumentación)
- el trabajo en equipo

La cantidad de información y de las intervenciones se valora en base a la norma, esto es, en comparación con el rendimiento medio del grupo. En cuanto a la calidad de las aportaciones, se valora la actualidad de la información, el tratamiento o elaboración de los datos y la dificultad de su obtención. Sólo se valoran las intervenciones que suponen una novedad o incorporan un nuevo aspecto frente a los anteriormente tratados.

Entre las técnicas de observación para la evaluación a través del debate, hemos seleccionado la lista de cotejo, la escala de calificación y el registro anecdótico.

Las listas de corroboración o de cotejo permiten registrar la presencia o ausencia de una característica, acción, destreza, modo procedimental o actitud. En un cuadro de doble entrada se consigna a la izquierda y encolumnado, los nombres de los alumnos, y en el eje superior horizontal, una serie de comportamientos significativos.

La escala de calificaciones es un instrumento de recolección de información que suministra un procedimiento sistemático para obtener e informar sobre las observaciones docentes. Consiste en un conjunto de características o de cualidades, y algún tipo de escala para indicar el grado hasta el cual se ha logrado cada atributo. De esta forma, se dirige la observación hacia aspectos específicos y claramente definidos del comportamiento en relación con los objetivos de enseñanza, y se facilitan las comparaciones entre las valoraciones realizadas por distintos observadores y para distintos estudiantes. En concreto, se utiliza una escala numérica de calificaciones de 5 puntos, en la que se marca el número que indica, a juicio del observador, el grado en que la característica se halla presente. En el campo de los procedimientos, donde es imprescindible observar y calificar estando en presencia de la actuación del sujeto, las escalas de calificación dirigen nuestra atención a los mismos aspectos de actuación en todos los alumnos y proporcionan una escala común para el registro de las características de importancia a nivel educacional que sean directamente observables.

Por último, los registros anecdóticos son descripciones no estructuradas de hechos que han ocurrido en el transcurso del proceso educativo y que, a juicio del docente, tienen significado para la evaluación del cumplimiento de los objetivos. Se utiliza para observaciones que no pueden valorarse con otros medios más objetivos y fáciles de administrar.

Para la evaluación de la actividad se utilizan fundamentalmente dos hojas-registro con escala de calificaciones: una para la valoración individual, en la que se recoge cantidad y calidad de las aportaciones realizadas, y otra para la evaluación del rendimiento del grupo (cantidad y calidad de la información obtenida y trabajo en equipo). Para esta última se toma como referencia la escala de rendimiento del trabajo en equipo para la actividad de aprendizaje de Offenbeek (2001), según la adaptación española de Alcover *et al.* (2004), cuyos ítems se exponen en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Escala de actividad de aprendizaje de Offenbeek (2001), adaptación española de Alcover *et al.* (2004)

Dimensión	Ítem
Distribución de información	1. recibir información de otro equipo

	2. recibir información del propio equipo 3. obtener información trabajando con otro equipo 4. distribuir información a otro equipo
Interpretar aspectos convergentes	5. escuchar bien unos a otros 6. ayudarse a formar opiniones razonables 7. debatir acerca de la interpretación
Interpretar aspectos divergentes	8. dedicar tiempo a los procesos del equipo 9. buscar información para evaluar 10. compartir conocimientos e información 11. aceptar comentarios sobre ideas 12. desarrollar conocimiento compartido
Almacenar y recuperar información	13. usar como equipo los documentos propios 14. guardar el conocimiento propio en un archivo 15. dedicar tiempo a almacenar información

La valoración de cada uno de los ítems se realiza sobre una escala Likert de 5 puntos, al finalizar la actividad.

La calificación obtenida en el debate dirigido contribuye en un máximo de un punto y medio a la calificación final (1,5 puntos), repartiéndose en un máximo de 1 punto de nota de grupo y 0,5 puntos de nota individual para el estudiante. Se ha decidido establecer este sistema de evaluación a la vista de la evidencia de que la cooperación es más eficaz para el rendimiento académico que la competición (Slavin, 1983a; 1983b), y, en concreto, el aprendizaje cooperativo es más eficaz para el rendimiento académico cuando las recompensas se otorgan al grupo en función de los logros individuales (Slavin, 1995). Por ello, la calificación final del estudiante en esta actividad se obtiene como resultado de la suma de la nota obtenida por su grupo y de la valoración del rendimiento individual en el debate.

De cara al cómputo de créditos según el ECTS¹, se considera que la actividad supone una carga de 11,5 horas (10 horas de preparación y 1,5 horas de participación en el debate).

Otros aspectos a planificar

Además de las cuestiones anteriormente expuestas, se toman decisiones acerca de diversos aspectos, tales como el calendario de realización de la actividad (planteamiento, fase de trabajo en equipo y celebración del debate), la motivación a la participación de los estudiantes en el debate y la elaboración de un guión para el debate. En cuanto al planteamiento temporal del debate, la actividad se presenta a los estudiantes en tres fases. En primer lugar, se anuncia la actividad en la clase de presentación de la asignatura. El debate es presentado como uno de los instrumentos de evaluación considerados para el cómputo de la nota final, junto con el examen final y el informe de prácticas.

En segundo lugar, en la sesión dedicada al análisis de las distintas estrategias comerciales, se introduce el tema del debate y se resaltan las implicaciones para las empresas textiles del entorno.

¹ *European Credit Transfer System* (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos): Para más información, véase http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_es.html (Consulta: 17 de junio de 2006)

Por último, en la primera sesión de prácticas tras la exposición teórica de las estrategias comerciales, se plantea el trabajo de indagación a realizar en grupo y se proporcionan ciertas orientaciones a los estudiantes para la búsqueda de información. Así, por ejemplo, se citan algunas fuentes a partir de las cuales se puede obtener información referida al tema de debate.

Con el fin de motivar la participación de los estudiantes en el debate, se realiza especial énfasis en la contribución de esta actividad a la nota final de la asignatura, y en la valoración del esfuerzo tanto individual como grupal.

Se establece un plazo de cuatro semanas para que los estudiantes se documenten, antes de la celebración del debate. Los grupos de debate son los mismos que se han formado para la búsqueda de información.

Por último, se elabora un guión con preguntas abiertas, directas, simples, que van de lo general a lo específico, con el fin de ir guiando el debate en caso de que se requiera dinamizarlo, o de lanzar nuevas cuestiones cuando se agote una vía de discusión.

EJECUCIÓN DE LA ACTIVIDAD

El debate en el aula supone la culminación del trabajo en equipo de los estudiantes, quienes deben recopilar información relacionada con el tema de debate y elaborar un breve documento en el que se recojan las estrategias que aconsejarían a las empresas textiles españolas para competir con los productos chinos. En esta labor de búsqueda de información y de preparación del debate pueden contar con el apoyo del profesor a través de tutorías.

El debate en cuestión consta de tres fases. En una primera fase se presenta el debate, se señalan una serie de reglas de participación en el mismo (todas las opiniones son válidas, respetar a los compañeros y no interrumpir sus intervenciones, limitación de tiempo,...) y los estudiantes hacen públicos sus primeros posicionamientos.

En la segunda fase, el docente registra observaciones acerca de las intervenciones de los estudiantes en el debate, recopila los diferentes temas tratados por cada uno de los grupos de debate y reconduce las aportaciones, introduciendo nuevos elementos de discusión. Se toma nota de las nuevas aportaciones de los estudiantes y se valoran sus ideas originales.

Por último, para cerrar el debate, el docente resume las aportaciones por grupos, mientras que los estudiantes reconsideran su posicionamiento inicial y exponen sus conclusiones.

La labor del docente a lo largo de la celebración del debate es especialmente compleja, ya que debe actuar como moderador, dinamizador y observador a un tiempo. Para ello, es conveniente disponer de entrenamiento en este tipo de actividades, así como de apoyo humano y/o técnico. Para facilitar la labor de observación, puede ser de gran utilidad registrar en vídeo las intervenciones de los estudiantes y/o contar con otros observadores, si bien se deben establecer pautas muy claras acerca de la forma de valorar las aportaciones y los comportamientos de los estudiantes.

En nuestro caso, cabe distinguir dos tipos principales de comportamientos: seguimiento del debate sin participación (“observador” del debate) y contribución al debate (“actor” del debate). En el primer tipo se incluyen aquellas personas que escuchan de forma activa y realizan comentarios a sus compañeros de grupo pero que no estiman oportuno intervenir en el debate. En el segundo tipo se encuentran aquellos estudiantes que realizan aportaciones al debate. Si bien son éstos últimos los más valorados, al aportar nuevos puntos de vista y contribuir a dinamizar el debate, es asimismo positivo el papel

desarrollado por los estudiantes “observadores”, ya que también estos se benefician de esta actividad y, por otra parte, en ocasiones comentan ciertas cuestiones a nivel de grupo de trabajo y asesoran a sus compañeros más participativos. Considerando estas dos formas de participación, se trata de reflejar en la valoración de cada estudiante su contribución al debate y el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.

El registro de las aportaciones de los estudiantes se realiza tan pronto como sea posible. Este registro consiste en un signo, señal o descripción muy breve, según lo expuesto en el epígrafe dedicado a la planificación del debate. Como se comentó, el docente dispone de una hoja de registro donde figuran los nombres de todos los estudiantes, donde se van anotando sus intervenciones y la valoración de sus aportaciones en la escala numérica. Las anotaciones realizadas en esta hoja-registro servirán de guía para el cálculo de la nota individual en esta actividad.

Al finalizar la actividad de debate, en la hoja-registro grupal, se valora la calidad del trabajo realizado por cada uno de los equipos en los distintos ítems de la escala de actividad de aprendizaje de Offenbeek (2001), puntuándoles en base a una escala Likert de 5 puntos, en función de las observaciones recogidas en las sesiones prácticas y durante la celebración del debate.

Adicionalmente, mediante el registro anecdótico, se recogen aquellos comentarios que se consideran oportunos y que pueden contribuir a perfilar la calificación final del estudiante para esta actividad.

VALORACIÓN

La valoración de la actividad de debate se realiza en una doble vertiente. Por una parte, se valora la calidad de las aportaciones realizadas por los participantes del debate, su capacidad para argumentar y contraargumentar y el trabajo en grupo. Por otra parte, se realiza una reflexión crítica sobre los resultados obtenidos en la actividad de debate y se valora la conveniencia de su utilización en próximos cursos.

En cuanto a la primera vertiente, la calificación de los estudiantes en sus respectivos grupos para esta actividad se realiza a partir de un análisis de los datos recogidos en las hojas de registro, tanto en la referida a la valoración individual como en la escala de rendimiento del grupo. Se trata de realizar el informe de valoración de la participación de los estudiantes en el debate tan pronto como sea posible después de la actividad, con el fin de que no caigan en el olvido las observaciones que puedan afectar a la evaluación de las intervenciones y que no hayan podido ser debidamente reflejadas en las hojas de registro.

Tras analizar los resultados obtenidos, consideramos que se trata de una experiencia positiva para los estudiantes en el sentido de que la labor de investigación realizada contribuye a mejorar sus conocimientos sobre el tema, a ejercitar su capacidad de trabajar en equipo, a adoptar y defender una postura crítica y a implicarse en la asignatura. Por medio de la interacción entre los participantes, se exponen distintos puntos de vista y los motivos que permiten sostenerlos, lo que permite consolidar los conocimientos teóricos adquiridos en clase a través de una aplicación práctica.

Se observa, por una parte, una elevada participación de los estudiantes en el debate. Concretamente, participan en la actividad 24 de los 60 estudiantes matriculados en la asignatura, lo que se corresponde con el número de estudiantes que suelen seguir las clases. De los 24 asistentes al debate, 19 realizan aportaciones al mismo, esto es, son catalogados como “actores”. El número total de intervenciones y el número medio de intervenciones por estudiante pueden constituir indicadores relevantes del desarrollo de

la actividad. Por tratarse de la primera experiencia en este sentido, estos valores estadísticos son de escasa utilidad, dado que no se cuenta con los resultados de experiencias equiparables. No obstante, cabe destacar que 11 de los 19 estudiantes participan en más de una ocasión en el debate, lo que refleja la amplia representación de las aportaciones de los estudiantes.

Sin embargo, el grado de cumplimiento de los objetivos depende, en gran medida, del grupo considerado. En concreto, se distingue entre grupos activos y pasivos, y grupos con una o varias líneas de debate. Por lo general, son los grupos activos y aquéllos en los que hay varias líneas de debate abiertas, los que presentan mejores resultados.

En general, a partir de los resultados obtenidos en el debate, se consideran cumplidos los objetivos de esta actividad.

Por otra parte, se realiza una reflexión sobre las repercusiones del debate en el funcionamiento y los resultados generales de la asignatura y el grado de satisfacción de los estudiantes. Esta evaluación se realiza a partir de datos objetivos, las encuestas de valoración del profesorado de la Universidad y un cuestionario para medir el grado de satisfacción de los estudiantes con la actividad realizada.

En cuanto a los datos objetivos, por una parte, se tiene en cuenta el número de alumnos que acuden a tutorías a lo largo del curso y los problemas planteados en relación con la preparación del debate. En este sentido, se observa un aumento de alumnos que pasan por tutorías, así como una variedad de asuntos que plantean en relación con la actividad propuesta. Al realizarse esta actividad en la primera mitad del curso, la comunicación profesor-alumno más fluida y directa y la mayor participación del alumnado en las clases benefician al desarrollo de la asignatura en el resto del semestre. Por otra parte, se evalúa el rendimiento de los estudiantes a partir de sus calificaciones finales. En este caso, se observa un incremento de la nota media de la clase, no sólo por la calificación obtenida en la actividad de debate, sino también por la mejoría en los resultados obtenidos para el examen teórico y la parte práctica de la asignatura. Esto se podría interpretar como un reflejo de la mayor implicación o interés del estudiante en la asignatura. Sin embargo, esta mejoría puede ser debida asimismo a otros motivos ajenos a la propia actividad de debate (mayor experiencia del docente, mejoras introducidas en los materiales didácticos, mayor información de los estudiantes acerca del funcionamiento de la asignatura a través de compañeros que cursaron la misma anteriormente, etc.).

A través del cuestionario de valoración del profesorado, por otra parte, se observa una mejoría en la valoración de la comunicación entre profesor y estudiante y del docente en general. Sin embargo, tales resultados podrían obedecer a un “efecto halo” y no ser directamente atribuibles a la actividad de debate dirigido.

Por medio de un cuestionario anónimo final, que los alumnos cumplimentan en la hora de clase unos días antes de los exámenes, se trata de recoger el grado de satisfacción y las dificultades encontradas en la actividad de debate, así como las sugerencias para la mejora en próximos cursos. A partir de los resultados obtenidos se comprueba que, en términos generales, los estudiantes valoran positivamente la actividad propuesta y consideran que les ha resultado útil para comprender distintos contenidos teóricos de la asignatura.

Por otra parte, se podría tener en cuenta como indicador para evaluar el resultado de la actividad propuesta su capacidad para implicar a otros profesores de la titulación y a otras instancias educativas. En este caso, la repercusión de la actividad fuera del ámbito de la asignatura ha sido nula.

CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos con la actividad propuesta, consideramos que el debate es un instrumento de evaluación viable y práctico para el autoaprendizaje del estudiante, al promover el ejercicio de su capacidad de indagación y de trabajo en grupo, al tiempo que se motiva la reflexión y el pensamiento crítico. En este sentido, coincidimos con Carrasco *et al.* (2006) al señalar que el debate puede ser un instrumento de evaluación útil en el nuevo marco de enseñanza que supone el EEES, donde se prima el aprendizaje autónomo del estudiante.

No obstante, por diversos motivos cabe interpretar los resultados obtenidos con las debidas cautelas. En primer lugar, se trata de una experiencia aislada, que habría que complementar con otros debates en la misma asignatura, y/o replicar para otros cursos, grupos y asignaturas antes de poder generalizar los resultados. En segundo lugar, el grupo para el que se ha realizado la experiencia presenta una dimensión reducida en comparación con otros cursos o asignaturas, en los que el debate sería de difícil implementación y de dudosa utilidad como instrumento de evaluación. En tercer lugar, la observación como método de evaluación de los resultados del debate precisa el desarrollo de una serie de habilidades específicas por parte del moderador e implica la posible presencia de sesgos en los resultados. Por último, el tratamiento de los datos recogidos requiere tiempo y puede resultar complejo y no exento de sesgos.

Algunas propuestas de mejora de cara a futuras experiencias incluyen, por una parte, contar con personal de apoyo (observadores) y medios de grabación mecánicos que faciliten la recogida de datos. Por otra parte, cabría considerar la posibilidad de dotar al debate de continuidad temporal durante un plazo limitado en el aula virtual, con el fin de involucrar en la actividad a aquellos estudiantes que no pudieron participar en la sesión de debate presencial. Por último, se podría elaborar por parte del docente y/o de los estudiantes un documento de síntesis de las principales posturas adoptadas en el debate, cuyo contenido sea evaluable en el examen final de la asignatura. De esta forma, se puede motivar e involucrar, si cabe en mayor medida, a los estudiantes en la actividad propuesta.

Con todo, consideramos el debate como un instrumento de evaluación útil, de carácter complementario a las pruebas de evaluación convencionales, que contribuye de forma positiva al proceso enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOVER, C.M., GIL, F. Y BARRASA, A. (2004): “Aprendizaje de equipo: adaptación en una muestra española de las escalas de actividades de aprendizaje”, *Psicothema* 2004. Vol. 16, nº 3, pp. 378-383
- BANNO, B. y DE STEFANO, A. (2003): “De la observación científica a la observación pedagógica: los instrumentos para evaluar aprendizajes”, *Contexto educativo* 28, disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-04.htm> (Consulta: agosto 2004)
- CARRASCO, M.; GÓMEZ, A.; JIMÉNEZ, M.; MONTES, A.; MORENO, M.; SANDOVAL, J.C. (2006): “Metodología para el autoaprendizaje y la autoevaluación en el EEES: El debate y el examinador en el Campus Virtual –

Una experiencia interdisciplinar”, Poster de las Jornadas en Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, 5-6 Junio de 2006.

- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998): Disponible en <http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/sorbona.htm> (Consulta: 14 de julio de 2006)
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999): Disponible en <http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/bolonia.htm> (Consulta: 14 de julio de 2006)
- KRUEGER, R.A. (1991): “El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada”, Pirámide. Madrid.
- MORA, J.-G. (1999). Indicadores y decisiones en las universidades, en Consejo de Universidades. Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: Secretaría General Técnica del Consejo de Universidades.
- OFFENBEEK, M.V. (2001). Process and outcomes of team learning. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 303-317.
- PARLAMENTO EUROPEO (2001): “Resolución del Parlamento Europeo sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento (2001/2174(INI))” Disponible en: http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/resolucion_parlamentoeuropeo_universidades.pdf (Consulta: junio 2006)
- SLAVIN, R. E. (1983a): Cooperative Learning, New York: Longman 1983
- (1983b): “When does cooperative learning increase student achievement?”, *Psychological Bulletin*, 94(3), pp. 429-445.
- (1995): Cooperative learning: theory, research and practice, Boston, Allyn & Bacon.