

EL USO DEL DEBATE COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ACTIVO: ACTITUDES Y SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Romero-Reignier, Virginia¹, Giménez-Fita, Elisa², Prado-Gascó, Vicente³,
Martí-Parreño, José⁴

1, 2, 4: Departamento de Empresa
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Europea de Valencia
C/ General Elio, 8 46010 Valencia

e-mail: virginia.romero@uem.es, web: <http://www.valencia.universidadeuropea.es>
e-mail: elisa.gimenez@uem.es, web: <http://www.valencia.universidadeuropea.es>
e-mail: jose.marti@uem.es, web: <http://www.valencia.universidadeuropea.es>

3: Departamento de Odontología
Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Europea de Valencia
C/ General Elio, 8 46010 Valencia

e-mail: vicentejavier.prado@uem.es, web: <http://www.valencia.universidadeuropea.es>

Resumen. *El actual sistema educativo español está fomentando el desarrollo de las competencias de los estudiantes con el objetivo de reducir las tasas de fracaso escolar y preparar mejor a los jóvenes de cara a los retos que se les planteen en el futuro. En este contexto educativo resulta necesario el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza encaminadas a la mejora de las competencias de los estudiantes mediante un proceso de aprendizaje proactivo e integral. Con el objetivo de potenciar el papel activo de los estudiantes en su proceso educativo e incrementar su implicación y motivación en dicho proceso se desarrolló una experiencia piloto en torno a una Liga de Debate. Esta metodología ofrece un marco ideal para desarrollar el aprendizaje de habilidades intrapersonales e interpersonales del estudiante mediante la búsqueda de información, la argumentación de sus ideas, la defensa de unos posicionamientos ideológicos no siempre acordes a sus ideas, y la puesta en práctica de su inteligencia emocional. Este estudio describe un proyecto que lleva ya dos cursos académicos en funcionamiento analizando las actitudes y satisfacción de los estudiantes con dicha actividad.*

Palabras clave: debate, actitud, satisfacción, aprendizaje integral, habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español lleva ya dos décadas de grandes transformaciones motivadas por el proceso de convergencia con Bolonia y la necesidad de modificar las metodologías de enseñanza-aprendizaje para poner al estudiante en el centro del proceso educativo (Zabalza & Zabalza, 2012). En este contexto los sistemas educativos han evolucionado y con ellos las nuevas metodologías de aprendizaje que deben adaptarse para poder dar respuesta a las nuevas necesidades que surgen en los nuevos entornos

educativos (Benito, 2005). El docente ha tenido que centrar su atención en un aprendizaje integral del estudiante que se ha convertido en el protagonista principal de su propio proceso de aprendizaje. Este proceso de aprendizaje tiene como elemento nuclear el desarrollo de sus competencias. El aprendizaje activo influye positivamente en la construcción del conocimiento y las habilidades interpersonales de los estudiantes (López-Noguero, 2007). Especialmente las competencias comunicativas relacionadas con la comunicación oral y la escucha activa así como el liderazgo son muy valoradas dentro del mercado laboral (Johnson & Johnson, 1994; Markkanen & Ponta, 2001; Nelson, 1999; Tribe, 1994). Diversas investigaciones han demostrado asimismo como el aprendizaje activo está relacionado con un aprendizaje significativo que favorecerá a la larga no sólo la adquisición del aprendizaje sino también su almacenamiento y posterior utilización incrementando asimismo la motivación, el rendimiento, la mejora de las relaciones interpersonales y una actitud más positiva hacia los contenidos trabajados, así como hacia la educación en su conjunto (Biggs, 1987; Brown, Johnson & Johnson, 1986, 1989, 1994; Martin & Ramsden, 1987; Neo, 2005; Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Slavin, 1980, 1983; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). En este contexto, en el que la educación basada en competencias es fundamental y necesaria, la escuela se convierte en un entorno en el que aparecen numerosas demandas referidas a la competencia social (López-Haugen, 2006). La escuela es una importante institución de socialización proveedora de comportamientos y actitudes sociales y la enseñanza de las habilidades sociales a los alumnos se convierte en una de sus responsabilidades como institución que debe trabajarse en colaboración con las familias. La escuela es un entorno social en el que los niños pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los adultos de forma que se convierte en uno de los entornos más relevantes para su desarrollo social y, por tanto, para potenciar y enseñar habilidades sociales en el alumno (Moreno y Pascual 2000). Así los diferentes programas de desarrollo positivo en la adolescencia han tratado de promover la competencia social, emocional y cognitiva, en la comunidad, en la escuela o en la familia (Bisquerra, 2003; Gardner, 1993) desarrollando la autoeficacia, una identidad positiva, favoreciendo la motivación, el esfuerzo, la autonomía, la empatía y el compromiso (Escartí, Gutiérrez, Pascuala & Llopis, 2010; Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001). Este tipo de programas demandan nuevas formas de afrontar el reto de la enseñanza, en cuanto a metodología docente y participación activa del estudiante para captar la atención e implicación de los estudiantes en su proceso formativo. En este sentido, la Liga de Debate (LdD en adelante) como instrumento pedagógico introducido en las aulas es común en las aulas universitarias inglesas y americanas de Oxford, Harvard o Georgetown aunque en España todavía no está muy extendida esta metodología docente (Berruezo, López-Goñi, Soto, Aparicio, Iza, Álvarez, 2012). La LdD es un encuentro dialéctico entre equipos, en el que cada uno de ellos debe defender una postura, asignada al azar antes del propio debate, sobre una temática actual y generalmente polémica. Las intervenciones son evaluadas por un jurado conocedor del tema a tratar el cual es responsable de la decisión final de nombrar al ganador del debate. Se ha detectado que este tipo de metodología aumenta las capacidades de argumentación y las competencias retóricas de los participantes. Asimismo el debate prepara a los alumnos a saber enfrentarse a situaciones conflictivas en su vida real (Bakó, 2012). Por todo ello consideramos interesante profundizar en el conocimiento de esta herramienta educativa. El objetivo de la presente investigación es doble: a) por un lado se presenta un programa de LdD que se ha estado desarrollando durante los dos últimos años en diferentes

centros educativos, b) por otro lado, se analizan las actitudes y satisfacción con la actividad por parte de los participantes en este programa educativo.

2. LA LIGA DE DEBATE: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

2.1. Nacimiento del proyecto

La LdD es un innovador proyecto educativo de la Fundación BBVA y la asociación Activa-t desarrollado junto a la Universidad Europea de Valencia y la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport del Gobierno de la Generalitat Valenciana. Este proyecto tiene como objetivo ejecutar un plan de formación para el incremento de las habilidades sociales y la inteligencia emocional de 7.000 adolescentes de 4º curso de la E.S.O. El proyecto se inició en el curso 2012-2013, y en esta 2ª edición, la LdD cuenta con una participación de 120 centros de Alicante, Castellón, Murcia, Palma de Mallorca y Valencia. El proyecto original surge en la asignatura Habilidades Comunicativas impartida en diferentes grados de la Universidad Europea de Madrid-Centro Adscrito Valencia (posteriormente Universidad Europea de Valencia) con el objetivo de mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. En el curso académico 2012-2013 surge la posibilidad de realizar un piloto del proyecto junto a la asociación Activa-t en centros de secundaria con el objetivo de explorar las diferencias en los resultados obtenidos por los estudiantes universitarios y los estudiantes de secundaria. Para ello se diseña un programa ofertado como actividad extracurricular que la asociación Activa-t propone a los centros educativos que tienen alumnos en 4º de la ESO. La asociación aporta la organización de la actividad incluyendo la formación de los profesores en técnicas para el debate y en la mejora de las habilidades sociales y la inteligencia emocional de los estudiantes participantes. Asimismo se encarga de la gestión del calendario de debates y aporta a los jueces que serán los responsables de calificar cada uno de los debates realizados. La Universidad Europea de Valencia participa como socio académico supervisando la evaluación de la eficacia de este proyecto educativo. Asimismo colabora con profesorado y estudiantes que actúan como jueces y cede sus instalaciones para el desarrollo de algunas sesiones de debate. Este proyecto posibilita a los estudiantes universitarios participantes en el programa la aplicación de las habilidades comunicativas trabajadas durante su proceso de formación.

2.2. Objetivos del proyecto

La actividad tiene como objetivo principal que los estudiantes implicados mejoren mediante un aprendizaje significativo tanto sus habilidades sociales (empatía, escucha activa, argumentación y contra argumentación) como su inteligencia emocional. Otro de los objetivos de la LdD es que los estudiantes superen el miedo a hablar en público mejorando sus habilidades comunicativas e interpersonales (por ejemplo, saber expresarse de forma correcta, concreta y concisa). El objetivo final es que se formen clubes de debates en los centros educativos con la finalidad de dotar de continuidad a este tipo de formación integral del estudiante en el ámbito escolar.

2.3. Estructura de la LdD

La actividad se inicia en el mes de octubre cuando los tutores o docentes responsables de acompañar a los estudiantes de 4º de ESO en el programa completo de la LdD reciben una breve formación. En dicha formación aprenden las técnicas y casos para

poder impartir ellos mismos las 5 sesiones de tutoría que sirven para conocer el mecanismo de la LdB. En la primera sesión los docentes deben contextualizar a los estudiantes en la LdB y presentar los beneficios de participar en ella. También se realiza una actividad para poder enfatizar la importancia de la presentación en público de ideas, trabajar el pensamiento creativo, la escucha activa y la síntesis de ideas (sesión 2). Posteriormente se explica a los estudiantes que pueden existir varias opiniones de un mismo tema, y se les inicia en la preparación de un pequeño discurso improvisado y en el uso de argumentos contundentes y persuasivos (sesión 3). La siguiente actividad propuesta es la realización de debates cortos, intercambiando los roles y las posturas a defender, para vivir con mayor realismo la experiencia (sesión 4). En la última sesión se realiza un debate más largo, y algunos estudiantes adoptan el rol de jueces. En esta sesión se controla el tiempo de actuación de cada participante para así trabajar la gestión del tiempo y completar la formación previa que servirá para la segunda parte de la actividad, en la que los centros que así lo desean forman parte de la LdB propiamente dicha, y en la que ya se deben enfrentar equipos de distintos centros educativos. Las 5 sesiones que reciben los estudiantes se desarrollan en horario de clase entre los meses de noviembre-diciembre.

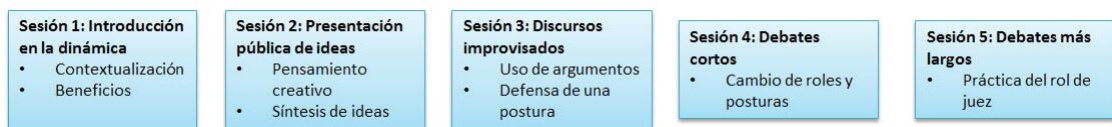


Figura 1. Resumen de las sesiones de formación previa a la liga de debates

En enero, se inicia la LdB con los estudiantes que voluntariamente han decidido participar en equipos de al menos 5 miembros, y realizan un total de 3 debates hasta el mes de abril, con sesiones previas de formación/mentoring con sus tutores para poder preparar con tiempo cada uno de los debates. Cada debate se desarrolla en un centro educativo distinto, con lo que los estudiantes deben afrontar un nuevo reto que es el de adaptarse a un entorno desconocido en muy poco tiempo. El tema a debatir lo establece la asociación Activa-t junto con los tutores para que sean temas de interés para los estudiantes (ejemplo del tema de las semifinales de este año: ¿es la televisión una mala influencia para la sociedad?). El día del debate, se prepara la sala de una manera siempre parecida, es decir los dos equipos tendrán las mesas enfrentadas a cada lado de la sala, el juez o los jueces se quedan delante de los dos equipos, y los estudiantes pueden traer cualquier material que pueden utilizar durante su actuación. (recortes de prensa, gráficos de estadísticas, Tablet para ir buscando información durante las argumentaciones, etc.) Se dispone de un reloj que todos los equipos pueden ver con claridad para poder controlar sus tiempos de intervención. La estructura del debate es la siguiente:

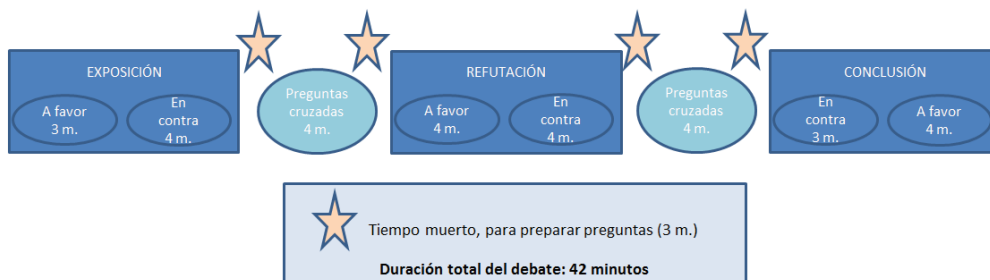


Figura 2. Ejemplo de secuenciación de un debate.

Los alumnos deben preparar en las sesiones de mentoring las dos posturas a defender del tema propuesto, ya que se sortea el mismo día del debate y se dejan 10 minutos antes del propio debate para organizar la información de la postura a defender finalmente, así favorecemos que los alumnos trabajen las dos vertientes del tema y lo conozcan en profundidad. En las fases de “Exposición”, “Refutación” y “Conclusión”, cada equipo tiene su tiempo de exposición y no puede ser interrumpido por el equipo contrario. En cambio, en los momentos de preguntas cruzadas, existe un diálogo más abierto para poder intercambiar de una forma menos controlada las intervenciones y aclarar dudas, puntualizar posturas, etc. Una vez finalizado todo el debate, el juez o jueces deliberan las participaciones de cada equipo en su conjunto y dispone de una hoja de evaluación con criterios concretos a evaluar, con una puntuación total de 100 puntos. Se evalúan aspectos de la argumentación, la puesta en escena, la gestión del tiempo y la estructura general del debate. Se deja un campo abierto para anotar comentarios sobre aspectos positivos o negativos observados para permitir una retroalimentación rica en información para los alumnos y así mejorar debate a debate.

3. ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE ACTITUDES Y SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA LIGA DE DEBATE

El segundo de los objetivos de este estudio era ofrecer un análisis descriptivo de las actitudes y satisfacción de los participantes con la LdD. La actitud es una evaluación positiva o negativa del individuo acerca de un determinado objeto o comportamiento (Ajzen, 1991) e incorpora sentimientos o respuestas afectivas hacia los mismos. Hace referencia a la predisposición global de un individuo hacia el desarrollo de una conducta y su estudio es importante puesto que en su dimensión comportamental actúa como una variable predictora del comportamiento de los individuos (Söderlund & Rosengren, 2007). La satisfacción es un estado psicológico resultante de la confirmación o disconfirmación de las expectativas previas de los individuos con respecto a un objeto específico (Oliver, 1981). El estudio de la satisfacción es importante porque esta variable actúa como predictora de la intención de uso futura de los individuos.

4. METODOLOGÍA

Con el objetivo de analizar la actitud y satisfacción de los estudiantes participantes en la LdD se planteó un diseño transversal con una única toma de datos a una única muestra.

4.1. MUESTRA

La muestra está compuesta por un total de 95 estudiantes de un centro participante en la LdD. Un 56,8% de la muestra son hombres ($N=54$) y un 43,2% mujeres ($N=41$). La edad de los participantes oscila entre los 15 y los 18 años, con una media de 15,13 años ($SD=.37$).

4.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

La actitud se midió adaptando la escala de 5 ítems de Taylor & Todd (1995) (“La Liga de Debate me gusta”, “La Liga de Debate me parece una buena idea”, “La Liga de Debate me parece algo bueno”, “La Liga de Debate me parece interesante”) a la que se le añadió un ítem de Chattopadhy & Basu (1990) (“Mi opinión hacia La Liga de Debate es favorable”). Por su parte, para la medición de la satisfacción se recurrió a una adaptación de la escala de 5 ítems de Oliver (1997) (“La Liga de Debate es una de las

mejores herramientas que podía haber usado para mejorar mis habilidades comunicativas”, “Estoy satisfecho con haber participado en la Liga de Debate para mejorar mis habilidades comunicativas”, “Mi elección de participar en la Liga de Debate para mejorar mis habilidades comunicativas ha sido inteligente”, “Me he divertido participando en la Liga de Debate para mejorar mis habilidades comunicativas”, “Estoy seguro de que participar en la Liga de Debate fue una decisión acertada”). Ambas escalas fueron respondidas con una escala Likert de 5 puntos (1=totalmente en desacuerdo... 5= totalmente de acuerdo). Tanto en la versión original como en la adaptación, las escalas presentan adecuadas propiedades psicométricas.

4.3. PROCEDIMIENTO

A los participantes en el estudio se les envió un documento de consentimiento informado previo a su participación en el estudio así como un compromiso de conformidad para ser firmado por sus padres o tutores legales autorizándoles a participar en el estudio. Los datos se recabaron mediante un cuestionario autoadministrado durante una de las horas lectivas de los estudiantes en el centro. Los estudiantes rellenaron el cuestionario en presencia de un profesor en su aula habitual.

5. RESULTADOS PRELIMINARES

Con el objetivo de garantizar las propiedades psicométricas del instrumento de medida las dos escalas utilizadas fueron testadas. Las dos escalas mostraron una alta fiabilidad con los valores por encima del valor recomendado 0.70 (Nunnally & Bernstein, 1994): actitud (0.94), satisfacción (0.90). La tabla 1 muestra los valores de las medias para la actitud y la satisfacción de los participantes con la LdD.

		ACTITUD	SATISFACCIÓN
N	Válidos	95	95
	Perdidos	0	0
Media		3,74	3,45
Moda		4,00	3,60
Desv. típ.		,85	,92
Mínimo		1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00

Tabla 1. Estadísticos actitud y satisfacción.

En general los participantes parecen tener una actitud positiva (3,74 sobre 5) y se muestran satisfechos con haber participado en la LdD (3,45 sobre 5).

6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación tenía como objetivo principal describir una iniciativa pionera en la mejora de las habilidades comunicativas de estudiantes de secundaria mediante una Liga de Debate. Asimismo se pretendía conocer la actitud y satisfacción de los estudiantes con dicho programa formativo. Los resultados sugieren que los estudiantes tienen una actitud positiva hacia el programa y parecen estar satisfechos con

el mismo. Estos resultados parecen alentar la continuidad del programa. La principal limitación del estudio es el uso de una muestra de conveniencia así como el tamaño de la muestra, todo ello dificulta la generalización de los resultados a la población de estudiantes de secundaria. Investigaciones futuras deberían ampliar la muestra y mejorar el procedimiento de muestreo con el objetivo de garantizar la validez externa de los resultados. Futuras investigaciones también deberían medir los efectos del programa sobre las variables.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211
- Bakó R. (2010). Organizing Dissent: Educational Debate Activities in Romania. En *First International Conference on Teaching Argumentation and Rhetoric* 17–31, Oradea, 20-22 mayo 2010
- Benito, Á. (Ed.). (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria: en el espacio europeo de educación superior. Madrid: Narcea Ediciones
- Berruezo, R, López-Goñi, I, Soto, F, Aparicio, L., Iza, L.M., & Álvarez, M.J. (2012). *Coordinación, compromiso y mejora de la asignatura Instituciones Educativas en las titulaciones de Maestro, Trabajo Social y Sociología Aplicada, en la Universidad Pública de Navarra. CIDUI-Llibre d'actes, 1* (1)
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. En J. H. Flavell & E. H. Markham (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (pp. 77–166). New York: Wiley
- Chattopadhyay, A. & Basu, K. (1990). Humor in advertising: the moderating role of prior brand evaluation, *Journal of Marketing Research*, 27, 466–476
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334
- Garrison, C., Schoenbach, V. & Kaplan, B. (1985). Depressive symptoms in early adolescence. En A. Dean (Ed.), *Depression in multidisciplinary perspective* 60–82. New York: Brunner/Mazel
- Johnson D. W. & Johnson R. T. (1986). *Learning together & alone: Cooperation, competition and individualization* (2nd Ed.), Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Johnson D. W. & Johnson R. T. (1989) *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina, MN: Interaction Book Company
- Johnson D. W. & Johnson R. T. (1994). *Joining together: Group theory and group skills* (5th Ed.), Boston: Allyn & Bacon
- López-Haugen, D. (2006). *The social competence of homeschooled and conventionally schooled adolescents: a preliminary investigation*. (Doctoral dissertation, George Fox University)

- López-Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea
- Markkanen, H., & Ponta, D. (2001). Web Tools for Collaborative Project Learning. En Montgomerie, C. & Viteli, J. (Eds.), *Proceedings of Ed-Media 2001: World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*, Norfolk, USA: AACE, 1236-1238.
- Martín, E., & Ramsden, P. (1987). Learning skills, or skill in learning? In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck, & D. W. Piper (Eds.), *Student learning* (pp. 155-167). Milton Keynes, England: Open University Press
- Moreno, B. D. L. P. G. & Pascual, M. P. B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículum*, 146. Ministerio de Educación
- Nelson, L. M. (1999). Collaborative Problem-Solving. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional theories and models: A New Paradigm of Instructional Theory (2nd Ed.)*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 161-181
- Neo, M. (2005). *Engaging students in group-based co-operative learning- A Malaysian Perspective*. Educational Technology & Society, 8 (4), 220-232
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill
- Oliver, R. L. (1981). Measurement and evaluation of satisfaction processes in retail settings, *Journal of Retailing*, 57(3), 25-48
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). *Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison*. Journal of Educational Psychology, 88(1), 87-100
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*, New York: Longman
- Söderlund, M. y Rosegren, S. (2007): "Receiving word-of-mouth from the service customer. An Emotion-based effectiveness assessment", *Journal of retailing and consumer services*, 14, 123-136
- Sprey, J. (1988). Current theorizing on the family: An appraisal. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 875-890
- Taylor, S. & Todd, P. (1995). Understanding information technology usage: a test of competing models, *Information Systems Research*, 6(2), 144-176
- Tribe, M. R. (1994). An Overview from Higher Education. In Thorley, L. & Gregory, R. (Eds.), *Using Groupbased Learning in Higher Education*, London: Kogan Page, 25-31
- Zabalza, M. A. & Zabalza, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Argentina: Homo Sapiens ediciones
- Zimmerman, B. J., & Martínez-Pons, M. (1990). *Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use*. Journal of Educational Psychology, 82, 51-59