
El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria

Academic Debate as an Educational Tool in Secondary Education

Luis Delgado Reverter
Universidad de Vigo
luisderev@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9772-6876>

Fechas · Dates

Recibido: 2017-12-22
Aceptado: 2018-01-26
Publicado: 2018-12-27

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Delgado, L. (2018). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. *Publicaciones*, 48(2), 113–125. doi:10.30827/publicaciones.v48i2.8336

RESUMEN

En el presente artículo trabajaremos en torno al debate académico y su utilidad como herramienta educativa, por lo que estudiaremos, analizando y presentando, las que consideramos son sus ventajas. El escaso desarrollo en lengua española al respecto de esta cuestión, constituye un aliciente más que justifica nuestra elección del debate como tema a desarrollar en este trabajo. Si bien una de las definiciones más habituales de debate suele ser la de “discusión”, “confrontación” o incluso “contienda de opiniones diferentes”, consideramos que ésta constituye una visión muy sesgada y simplista, como de hecho la profundización en la faceta académica del debate demostrará. Ciertamente que en la esencia misma del debate se encuentra el combate entre oponentes, y la (sana) competitividad constituye uno de los primeros motores en propiciar la propia actividad, pero consideramos que ésta va mucho más allá, sobre todo en relación con las mejoras que reporta al estudiante si la tarea se desarrolla adecuadamente. Nuestros objetivos en el presente escrito son, pues, el de defender una mayor introducción del debate en las aulas de la enseñanza secundaria, y para ello plantearemos a su vez una serie de cuestiones e hipótesis acerca de las ventajas (junto a hechos y ejemplos que las respalden) que ofrecen frente a posibles riesgos o inconvenientes, que en cualquier caso siempre están presentes en toda innovación que merezca la pena.

Palabras clave: debate; aprendizaje activo; argumentación; retórica; conciencia crítica; empatía.

ABSTRACT

In the present paper we'll discuss academic debate and its usefulness as an educational tool, for what we'll present, analyze and study what we consider its advantages. The little development about this issue in Spanish language constitutes another reason that justifies our choice of “debate” as a subject to develop in this work. While one of the most usual definitions of debate uses to be “discussion”, “confrontation” or even “contest of different opinions”, we consider that this constitutes a very slanted and simplistic view, as in fact the deepening in the academic facet of debate will demonstrate. It's true that the fight between opponents resides in the very essence of debate, and healthy competitiveness constitutes one of the main factors that propitiate the activity, but we consider that this goes far beyond, especially in relation with the improvements that report to the student if the task develops appropriately. So our goals for the present paper are the defense of a higher presence of debate in secondary education classes, and for that we'll pose a number of issues and hypothesis about the advantages (with facts and examples that support them) that it would offer, faced with the possible risks or drawbacks which, in any case, are always present in every innovation that deserves the effort.

Key words: debate; active learning; argumentation; rhetoric; critical consciousness; empathy.

Introducción: Definición, historia e importancia actual

Hay que entender el debate (sobre todo en su vertiente académica) como algo más que una mera discusión de café. Una definición acertada ofrece a su vez una visión más amplia que recoge algunas de las ventajas que puede aportar si se aplica adecuadamente, como la que ofrecen Rai o Bonwell y Eison. La primera entiende el debate

como *el proceso de considerar múltiples puntos de vista y alcanzar un juicio* (Rai, 2011). Por lo tanto, el carácter de esta actividad no tiene por qué reducirse al simple combate o “destrucción” del contrincante, traducida en la victoria de uno sobre otro, sino que puede y debe ser, ante todo, constructivo. A la manera de los *Diálogos*, no se trata tanto de que uno de los participantes gane, como de construir y asentar conocimiento de manera conjunta. La cuestión, pues, no tiene por qué cerrarse con una respuesta o conclusión definitiva, sino servir para comprobar cuán grande es el dominio que se posee sobre el tema, qué aspectos faltan por cubrir o mejorar, etc. De este modo, se estimula el interés y la investigación futura sobre el tema discutido, pudiendo llegar incluso, al finalizar la actividad, a cambiar la convicción o creencia originaria que se tenía sobre la postura defendida al principio. Así, incluso el que en un principio se consideraba vencedor, puede llegar a la única conclusión “verdadera”; a saber: que su conocimiento sobre el concepto no era tal (o tanto como él creía), pero sus prejuicios muchos.

Haciendo un inciso en la importancia del debate a lo largo de la Historia, cabe añadir que ya en el antiguo Egipto (hace aproximadamente 4000 años), el debate constituía una herramienta educativa sumamente útil, pasando por el mundo clásico. Se podría decir que en Grecia, y después en Roma, el debate alcanzó sus cotas de máxima excelencia en cuanto a importancia y desarrollo. Por toda la Hélade, el “ciudadano” era aquel que participaba activamente en los asuntos de la *polis*, y para ello resultaba absolutamente imprescindible la puesta en escena en el ágora ante el resto de la ciudadanía. Para ello, era a su vez necesario un dominio del discurso y del decir¹ (*lógos*), unas habilidades retóricas y oratorias en cuya enseñanza desempeñaron un papel clave maestros como los sofistas. En cualquier litigio, la victoria solía estar de parte del que controlaba la palabra. Esto lo podríamos observar en las propias Asambleas, un juicio o una mera discusión entre ciudadanos sobre un tema o concepto concreto. Como ejemplo paradigmático (en una tierra y un tiempo ya de por sí paradigmáticos en cuanto al decir y el debate), podríamos poner los imperecederos *Diálogos* de Aristóteles, que a su vez constituyen el eco y la herencia de un tiempo anterior, cuando la escritura comenzaba a introducirse poco a poco en Grecia. En ellos podemos leer, casi a la manera de una obra teatral, la conversación (e incluso en unas cuantas ocasiones, la discusión) entre dos o más ciudadanos (no siempre filósofos) acerca de una determinada cuestión, la mayoría de las veces con posturas diferentes y hasta antagónicas.

En Roma, heredera cultural de los helenos, si bien la política comenzó a profesionalizarse en la medida en que sólo los senadores y gente de bien podía realmente participar, en un sentido activo y relevante, en la administración del sistema (ya fuera republicano o imperial), lo cierto es que un político no podía considerarse como tal si no disponía como mínimo de unas dotes comunicativas competentes a la hora de hablar en público. Esto era tan importante en el Mundo Antiguo, que no era de extrañar que florecieran y abundaran las escuelas de Retórica y oratoria, tanto en Grecia (los ya mentados sofistas) como en Roma². Durante el Medievo, que a su vez fue el receptor del patrimonio latino como la República lo fue del de los griegos, los debates o *disputatio* constituían una parte crucial de la enseñanza en las primeras universidades europeas. Era precisamente en esa parte de la enseñanza donde los futuros eruditos demostraban (al maestro y a sí mismos) hasta dónde llegaba su dominio y comprensión de lo impartido durante la lección magistral.

1. Recordemos que en su acepción griega original, el “poeta” no era sino aquel que destacaba por su excelencia en el decir, en la palabra tanto oral como escrita.

2. El propio Agustín de Hipona, ciudadano romano nacido en el norte de África, se trasladó a Milán con el firme propósito de estudiar retórica con San Ambrosio.

Tras este rápido esbozo del pasado, tal vez comprendamos por qué el debate resulta tan importante en el presente para la formación de futuros líderes y emprendedores, o directamente de ciudadanos responsables e individuos competentes. Si en una cultura expansionista y esclavista, con algo más que unos pocos tintes de barbarie como era la romana, lo mínimo que se le exigía a una figura pública era que fuera capaz de expresarse con claridad y competencia, y además sostener una conversación civilizada en la que defendiera sus puntos u opiniones con razones y argumentos en lugar de con gritos o falacias *ad hominem*, ¿cómo no exigirles eso mismo, y más, a unas figuras que desde la delegación de responsabilidades civiles en la Modernidad alardean de ser no sólo los más capacitados, sino los únicos y auténticos profesionales de la política, cuando la mayoría de las veces apenas sí pueden comunicar (aunque lo que digan sea falaz) con un sólo ápice de calidad? Ya al margen de las personalidades políticas, en casi cualquier ámbito laboral se acaba volviendo inevitable tener que defender una posición, sea cual sea el tema a debatir, y es nuestra responsabilidad, entre muchas otras, ayudar a nuestros estudiantes a valerle en entornos tan hostiles. Profesionales armados no sólo con conocimientos, sino con principios y hábitos de conducta que les serán útiles tanto a sí mismos como al ámbito laboral en que se muevan.

Retomando la definición de debate, Bonwell y Eison (1991), definen el debate académico como *todo lo que envuelve que los estudiantes hagan cosas y piensen sobre las mismas*, concepción que evidencia su apego y defensa del aprendizaje activo, opuesto al mero actuar mecánico en las aulas. Dicho tipo de enseñanza ya constituye un primer aspecto a considerar para entender el potencial del debate como herramienta pedagógica, ya que éste es, ante todo, *una forma de aprendizaje activo con una fuerte base teórica*.

Material y metodología

Ventajas

Las ventajas que consideramos (respaldados por los estudios de otros investigadores y nuestra propia experiencia) puede ofrecer el debate académico podrían agruparse en dos grandes bloques: uno relativo a la faceta más “racional” o “lógica” del individuo, y otra más en conexión con el plano emocional o “humano”. Las mejoras alcanzables en el primero pueden manifestarse en el dominio del contenido, la potenciación de la capacidad de investigación y de las dotes comunicativas, retóricas, persuasivas y expositivas, el pensamiento lógico y crítico, las habilidades escritoras y el diseño de estrategias. En el territorio del dominio afectivo podemos encontrarnos con una mayor motivación para el aprendizaje, un incremento de la empatía y la exigencia para con uno mismo (deseo de perfeccionamiento, el cual conduciría a un incremento en la seguridad y la autoestima), una sana competencia (que lo será siempre que esté precisamente enfocada a la mejora de uno mismo en lugar de a la degradación del contrincante), la capacidad de adoptar múltiples puntos de vista, lo cual puede ser síntoma o preludio a la adopción de una postura relativista (cultural, moralmente, etc.).

Mejora de las capacidades argumentativas

La inclusión del debate (tanto presencial como online) en el proceso de aprendizaje reporta el beneficio de mejorar la capacidad de síntesis, análisis y evaluación, lo cual

se traduce en un incremento de la efectividad a la hora de construir argumentaciones. Recordemos que, según autores como Kuhn (1991), la argumentación se puede entender como un *proceso esencial de formulación de ideas y resolución de problemas*, definición que entra en perfecta sintonía con lo que en última instancia se pretende alcanzar tanto con el debate como con el aprendizaje activo. Según Jin y Jeong (2013), para que éste resulte eficaz es preciso que los propios estudiantes busquen nuevas ideas, relacionándolas y considerando múltiples perspectivas para así desarrollar una posible solución que deberá justificarse con pruebas. De este modo, se mejora la capacidad de procesar el conocimiento. Por supuesto, para contribuir al desarrollo de estas capacidades, será tarea del docente ayudar al estudiante en la búsqueda de dichas ideas, de manera que consiga confrontar posibles discrepancias en su estrategia y justificar las proposiciones en las que la estructure, etc.

En cuanto a la mentada adquisición y dominio del contenido y cognición sobre el que se asientan las argumentaciones, según un reciente artículo de Jin y Jeong (2013), el debate (concretamente en su formato online) contribuye a alcanzar los seis niveles de aprendizaje cognitivo (se consiguieron 5), para cuya comprobación se empleó la taxonomía cognitiva de Bloom (1956)³: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Su estudio pretendía, pues, determinar cuánto se alcanzó en cada uno de los mentados niveles e identificar qué tipos de *postings* y de mensajes se intercambiaron, siendo el método empleado el de asignar al azar a cada equipo una posición de pro o contra. En los cuatro debates⁴, examinados desde una perspectiva general, el objetivo definitivo era el aprendizaje del contenido por parte del estudiante.

Autores como Doody y Condon sostienen que a través del uso del debate se incrementa el compromiso y el aprendizaje del estudiante, ya que ayuda a estimular la sana competencia, la investigación y el conocimiento profundo. El uso práctico de la información (en este caso en un debate) permite demostrar el verdadero dominio sobre la misma, comprobando de manera efectiva si realmente se entendió. Esto se hace patente, sobre todo, a la hora de defender la posición, y especialmente rebatiendo y empleando contraargumentos. Es decir, cuando realmente se detecta la asimilación activa de la información, en lugar de una mera absorción pasiva, no es tanto en la primera parte de exposición, como en la refutación y respuesta al contrario, ya que es precisamente en ese punto donde realmente nos contraponemos con el contrincante, y en ese contraste entre opuestos, donde por medio de la oposición con el "otro", comprendiendo su postura (y su solidez) para poder contrarrestarla, entendemos con profundidad lo que defendemos. Ese empleo activo del conocimiento se basa en la conexión entre contenidos diversos⁵, ya que una cosa es la simple transmisión de información (es decir, memorización y exposición, por no decir recitación), y otra muy distinta es el uso práctico y la transformación de dicho conocimiento; recordemos que cuando realmente se aprende algo es cuando hacemos ese algo.⁶

En cuanto a por qué consideramos que contribuye a estimular el pensamiento crítico, durante el desarrollo de la propia actividad (preparación previa y debate), las convicciones originales del estudiante pueden llegar a cambiar, eliminando sus prejuicios y ganando una perspectiva más amplia, tanto por la reflexión, uso e investigación de la

3. Bloom clasifica sus categorías en tres dominios: el cognitivo, que es el que ahora nos ocupa, el relativo al dominio afectivo (en breves profundizaremos en él) y el psicomotriz.

4. El número de estudiantes graduados fue de 33, con un total de cuatro debates semanales. En el artículo se ofrecen seis ejemplos de debates sobre diferentes temas.

5. Una posible definición del problemático concepto de "inteligencia".

6. Cf. Doody y Condon (2012), p. 2. Se aprende a dibujar dibujando, a pensar pensando y a filosofar filosofando.

información, como por la posibilidad de que se les asigne defender un punto de vista contrario a sus ideales personales e iniciales.

En lo referente al diseño de estrategias, dado que como afirma Rai (2011) el aprendizaje (activo en este caso) ocurre en varias sendas, diversas tendrán que ser las soluciones encaminadas a la resolución de un problema, incluidas las que diseñe el docente para que la enseñanza resulte efectiva (por ejemplo ejerciendo el papel de moderador para evitar confrontaciones poco amistosas).

Empatía y conciencia ética

El debate académico ofrece, pues, beneficios cognitivos, pero también supone un impacto en el plano afectivo⁷. Tales beneficios emocionales abarcan desde la motivación para aprender, hasta la flexibilidad para pensar. Hay asignaturas que se prestan especialmente a la hora de enseñar todo esto, como en el caso de Ética⁸, cuya impartición resulta atractiva, entre otros motivos, por su contribución a la hora de aportar *ciertos valores y modelos de comportamiento considerados beneficiosos para la industria de la que formarán parte* (Jagger, 2012). No sólo esto, sino que ante todo ayuda a los estudiantes a pensar por sí mismos y a desarrollar sus habilidades como agentes morales independientes, p. e., sujetos conscientes, libres (y por lo tanto responsables) tanto en el ámbito laboral como en el personal y social. Es por esto que la educación ética, y los debates que surjan durante su impartición, constituyen un “entre”, un espacio/lugar donde los estudiantes podrán expresarse y desarrollar su empatía y su tolerancia al encontrarse/enfrentarse con múltiples puntos de vista.

La mejora en el plano emocional constituye un valor doble, ya que atinge tanto a la dimensión intra- como interpersonal: por un lado, favorece el desarrollo de la receptividad y la sensibilidad, pues es necesario conectar con lo afectivo para manejar dilemas, p. e., antes de manejar una discusión ordenada en clase o en el trabajo, uno debe ser capaz de manejarse a sí mismo, controlando y organizando sus emociones tanto para el bienestar personal como para la correcta continuación del debate. Por otra parte, el debate académico constituye una poderosa herramienta para desarrollar habilidades comunicativas y sociales, construcción de argumentos, discusión y análisis crítico (Bonwell y Eison, 1991), todos ellos componentes de corte más social y relacionados con lo explicado por Bloom sobre el dominio afectivo, el cual describe el proceso emocional de aprender y centrarse en los sentimientos, valores, motivaciones actitudes o disposiciones (Bloom, 1964). Si en el dominio cognitivo clasificó seis categorías (como hemos visto), en el afectivo son cinco de carácter ascendente: concretamente las actitudes y las disposiciones se relacionan con el uso que damos a objetos cognitivos para alcanzar metas, fines u objetivos afectivos (Bloom, 1964).

Inconvenientes y precauciones

Hasta ahora hemos considerado las ventajas del debate académico en las aulas, y pese a los numerosos estudios y datos, así como la experiencia que consideramos

7. Jagger ha dedicado varios trabajos a estudiar el potencial del aprendizaje afectivo y la empatía.

8. Nos centramos en el ejemplo de esta asignatura, dado que por su naturaleza es de las más propensas y con más potencial a la hora de proponer debates.

respalda dichas afirmaciones, no podemos guardar silencio a la hora de reflexionar sobre posibles desventajas⁹, como por ejemplo:

- El dualismo y el exceso de competitividad si el docente no ejerce competentemente el papel de moderador, y sobre todo si no se establece claramente desde el principio que el objetivo final de la actividad no es tanto el ganar, como el aprender a asentar y emplear el conocimiento adquirido con anterioridad.
- Desigualdad, por eso es recomendable, aunque se permita a los estudiantes constituir sus propios equipos, que el docente preste especial atención en esta primera parte, para así evitar que en un mismo grupo “coincidan” los alumnos/as de mejor nivel académico o el caso contrario.
- Excesivo apego a una temática. Por ello lo ideal resulta pedirles que preparen una postura a favor y en contra de una cuestión, además de porque ayuda a defender opiniones en principio contrarias a las del propio estudiante.

Es preciso señalar algo crucial a la hora de elegir tema para el debate que propongamos, y es el hecho de que no en todos los casos o grupos funciona o hay una respuesta adecuada ante una enseñanza que emplee el acercamiento o la afectividad. Hay que atender y tener presente en todo momento la realidad de cada clase en concreto con la que trabajemos, p. e., en muchos casos (si no en todos), debemos conocer el terreno sobre el que nos movemos. Dependiendo de la situación (vital, económica, social, etc.) de los estudiantes, así como del centro, habrá clases más susceptibles a entablar un debate sobre un tema u otro, o directamente a no brindar la posibilidad de este tipo de actividades y aprendizaje. Por ejemplo, un centro concertado/privado y católico quizás no sea el entorno más adecuado para proponer un debate sobre el derecho al aborto, la existencia de Dios o la separación de poderes entre Iglesia-Estado. Del mismo modo, una clase donde el nivel académico y económico de la mayoría de los estudiantes sea considerablemente bajo supone un escenario donde deberíamos prestar especial atención al perfil de nuestros discentes. Pongamos por caso que queremos proponer un debate sobre la cadena perpetua, la pena de muerte, la ley del menor, la violencia en determinados ámbitos (videojuegos, deportes), la prohibición de ciertas drogas y su consumo, así como el del alcohol, etc. Convendría saber si hay algún estudiante con padres, familiares o personas cercanas con antecedentes penales, y si fuera posible el perfil psicológico, aunque fuera en términos generales, de los discentes. Saber, simplemente y en suma, cómo es cada uno y en qué situación se encuentra. Por supuesto, esto es algo a lo que todo buen docente debería atender, al margen de las características de la clase, pero es un requisito que se vuelve aún más imprescindible, si cabe, cuando trabajamos con aulas y centros con unos atributos concretos y especiales. Cuanto peor sea el nivel y el interés de la clase (ambos atributos suelen ir de la mano), mayor reticencia y dificultad nos encontraremos para aplicar un estilo de enseñanza en el que primen la cercanía y la afectividad, y mayor necesidad de un ángulo de abordaje más “chapado a la antigua”, haciendo uso de un modelo más magistral, teórico y apegado a la disciplina (más férrea, en todo caso, ya que ésta nunca puede excluirse de un aula, por colaborativa y trabajadora que pueda llegar a ser). Por supuesto, esto no es una ley física que se cumpla invariablemente, y de hecho una comprensión y empatía por parte del docente pueden ayudar enormemente a la hora

9. Tal vez deberíamos entenderlas como “riesgos” más que como “desventajas”, y al fin y al cabo, ¿qué innovación está exenta de ellos?

de conseguir que se abran hasta los estudiantes más problemáticos, pero cuando se trata de estos casos, la prudencia nunca está de más.

El modelo de debate que se aplicó en el aula consistió en la presentación de las dos posturas existentes en torno a la cuestión de la libertad (explicadas a lo largo de las clases anteriores) bajo la forma de las proposiciones “Existe la libertad humana” (indeterminismo) y “No existe la libertad humana” (determinismo). Ambas se repartieron por sorteo entre grupos de 4 a 7 alumnos, de manera que a cada uno le tocó al azar defender una u otra. Tras disponer de 40-45 minutos para la preparación de sus respectivos argumentos, éstos se expusieron al principio del debate propiamente dicho, para dar paso a las críticas, refutaciones, contra-argumentaciones y conclusiones. Una vez hubo finalizado la actividad, se comentó con los estudiantes sus impresiones al respecto de la experiencia. A continuación profundizaremos sobre todos estos aspectos.

Desarrollo de actividades

Durante el período de prácticas del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de Vigo, realizadas en el IES Blanco Amor de la ciudad de Ourense durante el mes de marzo de 2015, se llevó a cabo una actividad de debate con las tres aulas de 1º de Bachillerato (A, C y E) en las que se impartieron clases durante el mes de marzo. La asignatura en la cual se realizó fue Filosofía y Ciudadanía de 1º de Bachillerato.

La actividad comenzó tras finalizar las sesiones teóricas sobre el tema “Libertad: determinismo e indeterminismo”, p. e., después de la explicación de las bases y conceptos esenciales de esta cuestión y la resolución de dudas, se propuso el debate a los estudiantes. Se les explicó en qué consistiría la actividad, su propósito, estructura y partes, que exponemos a continuación:

- a. Formación de equipos: se permitió que los estudiantes formaran sus propios equipos, siempre que estos estuvieran lo más igualados posibles en cuanto a número de miembros. En 1º A, al tratarse de una clase de 7 alumnos, los equipos fueron de 4 y 3. En 1º C, con 14 alumnos, dos equipos de 7 alumnos. En el caso de 1º E, la clase más numerosa (24 alumnos), se dividió en dos mitades (12 cada una) y cada una se dividió en un grupo de 6 alumnos, de manera que el primer grupo se enfrentó al segundo, y el tercero al cuarto.
- b. Asignación de postura: lo ideal y más productivo hubiera sido que cada grupo preparara una estrategia para defender por igual las posturas opuestas (determinismo e indeterminismo, en este caso), pero dado que el tiempo máximo del que disponíamos para esta actividad era de dos clases, se les asignó el tema por sorteo.
- c. Preparación: una vez que cada grupo tuvo su postura, comenzaron a preparar sus argumentos y respuestas. La formación de equipos, asignación de postura y preparación tuvieron lugar en la misma clase, ya que las dos primeras partes apenas ocuparon diez minutos. Para esta fase, contaron con el resto de la clase (40-45 minutos), durante la cual se organizaron empleando los libros de texto y los apuntes tomados durante las clases previas. En todo momento pudieron solicitar la ayuda del docente en lo que a resolución de dudas/clarificaciones conceptuales y cuestiones formales del debate se tratase. Lo que evidentemente no podían esperar del docente era que les ayudase directamente a diseñar sus argumentos.

Fuera del horario lectivo, y antes de la siguiente sesión, pudieron emplear toda la información que considerasen oportuna para reforzar y elaborar sus argumentos.

- d. **Discusión:** durante el debate propiamente dicho, que ocupó 50 minutos, hubo dos partes. La división entre ambas no fue rígida, ya que se trata más bien de un elemento orientativo para agilizar/facilitar el curso de la actividad. La primera sería de corte más expositivo, en el sentido de que se comenzaría presentando los puntos que respaldan su enfoque. Una vez que ambos equipos considerasen haber expuesto su teoría, se procedería a la segunda parte, que se encuadraría mejor con la concepción del debate académico como “discusión” o “confrontación”, ya que una vez expuestas las propias posturas, es cuando se comienza realmente a rebatir y buscar las inconsistencias en el discurso del contrario, estableciendo un discurso de naturaleza menos expositiva/magistral y más dialógica, con *feedback* entre los estudiantes. En ambas partes, cada estudiante/grupo dispuso de tres minutos máximo por turno para exponer los argumentos que encontrase adecuados para defender la existencia o no existencia de libertad en el ser humano.

Se evaluó con positivos a cada estudiante y por cada participación. Lo que se esperaba era que cada uno participara por lo menos una vez. También se valoró la claridad y calidad discursiva, expositiva y argumentativa, el respeto al turno del contrario y del tiempo permitido y la capacidad de mantener la compostura, especialmente durante la fase de oposición/contra-argumentación.

Análisis y resultados

El nivel de participación observado resultó considerablemente satisfactorio. Los porcentajes en las diferentes clases fueron los siguientes:

1º A: 100%. La clase con mejores resultados académicos en general y con menor número de estudiantes. Al principio era obvio el esfuerzo y timidez que soportaban, pero al poco tiempo participaron casi todos y aportaron cada vez más y mejores argumentos. Al concluir, se pudo comprobar que los argumentos esgrimidos en conjunto mostraban una estructura sólida. Se observó una sana competitividad que sirvió de estímulo e impidió que el ritmo decayera.

1º C: 71'42% y 100%. La clase de menor nivel académico, pero que sin embargo ofreció un sorprendente y extremadamente satisfactorio entusiasmo y participación. Se explican los dos tantos por ciento: el primero fue obtenido en la primera sesión de debate, a la que asistieron todos los estudiantes (14). El 100% corresponde a la siguiente sesión, a la que por los motivos explicados con anterioridad sólo asistieron 6 alumnos. Pese a que al principio les costó hablar y defender su postura, a medida que se fue desarrollando la actividad todos los sujetos fueron ganando en entusiasmo y calidad expresiva/argumentativa. A la conclusión del debate, debido a la ausencia de la mitad de la clase se reestructuraron los equipos para que estuvieron compensados (3 y 3) y se reorientó el tema de la actividad relacionándolo con el aborto: libertad y responsabilidad ligadas a este derecho. La experiencia resultó increíblemente satisfactoria, ya que al tratarse de grupos muy reducidos ello propició la entrega total por parte de cada contendiente. Todos y cada uno de los asistentes participaron entusiastamente, defendiendo vehemente y argumentativamente la postura que les tocó defender. Incluso algunos estudiantes que en la anterior jornada fueron de los que

apenas participaron, en esta ocasión no sólo lo hicieron recurrentemente, sino que los argumentos esgrimidos demostraron una buena estructura lógica y retórica.

1° E: 50% en la primera mitad y 83'3 % en la segunda. 66'67% sobre el total de 24 estudiantes que componían la clase. La participación y el *feedback* durante la actividad de debate fueron tremendamente satisfactorios, ya que incluso estudiantes de los cuales no cabía esperar al principio aportación o interés alguno, acabaron realizando algunas de las mejores puestas en escena. Por el contrario, uno de los grupos, por cuyo perfil se esperaban excelentes respuestas, apenas participaron (debido tal vez a algún conflicto interno que debiera haberse investigado).

Salvo el incidente comentando anteriormente, no se observó ninguna de las desventajas que puede suponer el debate, y sí varios de los beneficios que ofrece este tipo de actividad, por ejemplo en lo referente al pensamiento crítico: algunos de los estudiantes que se consideraban deterministas (al margen de la postura que les tocó defender) encontraron más deseable y necesario sostenerla existencia de libertad, pero sobre todo muchos que intuitivamente se sentían indeterministas acabaron por replantearse (parcialmente) sus convicciones originales.

En cuanto a la ayuda psicológica, manifestada en una mejora de la habilidad comunicativa y social, se observaron algunos ejemplos destacables. Por mencionar uno de ellos: una de las alumnas (de 1° A), dotada de una gran inteligencia, pero extremadamente introvertida y con ciertos problemas de autoestima, fue la que mejor argumentó de todas las clases, y se observó cómo fue ganando confianza en sí misma a medida que el debate se acercaba a su desenlace. Otros estudiantes, que durante las sesiones magistrales apenas participaron, fueron de los que más destacaron en la actividad, no sólo participando activamente (sobre todo en la fase de contra-argumentación), sino incluso demostrando gran sagacidad a la hora de refutar las afirmaciones del oponente. Otro ejemplo: según un estudio de Kennedy (2009) sobre el aprendizaje activo en la educación, entre un 31% y un 58% de los participantes en su experimento/debate cambiaron su punto de vista inicial.

También nos gustaría destacar algunas de las apreciaciones del tutor de prácticas, que dijo encontrar la actividad interesante a la par que prometedora, ya que permitió que una cantidad considerable de estudiantes que en otras circunstancias apenas participaban (por no decir nada) se implicaran activamente durante las clases. Por ello considero la posibilidad de implementar esta herramienta en sus clases futuras, ya de por sí caracterizadas por un estilo sumamente interactivo con el alumnado. Además, el propio Departamento de Filosofía demostró su interés por la cuestión durante una de sus reuniones, al preguntar por los detalles de la actividad y los resultados e impresiones obtenidas.

Discusión y conclusiones

Hasta ahora hemos considerado el potencial del debate académico en las aulas, y pese a los numerosos estudios y datos, así como la experiencia que consideramos respalda dichas afirmaciones, no podemos guardar silencio a la hora de reflexionar sobre elementos susceptibles de mejora.

En primer lugar, hemos de reconocer una realidad que no consiste tanto en una desventaja, como en una simple limitación, propia de cualquier herramienta por útil que ésta pueda ser, y es que con el debate por sí sólo no basta. Antes de desarrollarlo, en acto, son necesarias una preparación y una enseñanza previas en las que el do-

cente ostenta la máxima autoridad (y la máxima responsabilidad), p. e., no se puede arrojar a los estudiantes, sin más, con la esperanza y la pretensión de que dominen y esgriman con maestría absoluta la información en la cual se basa el desarrollo de sus posturas y argumentos. Por supuesto que se espera y es requerido por su parte una investigación, profundización y desarrollo del conocimiento que emplearán, pero los cimientos sobre los cuales trabajarán todo esto son tarea nuestra. El docente debe, en todo momento, cumplir con una serie de requisitos, previos a la actividad, que suponen requisitos imprescindibles para el éxito en la empresa:

- Una adecuada y correcta explicación del tema sobre el que se discutirá. Es decir, si vamos a proponer un debate sobre los impuestos, deberemos preparar una serie de sesiones en las que enseñemos conceptos y nociones básicas sobre los mismos, comprobando además qué conocimientos previos poseen y, por lo tanto, cuán predisuestos y preparados pueden estar para tratar la cuestión. Esta parte de preparación inicial y esencialmente teórica bien puede encuadrarse en el tradicional estilo magistral, pero el cómo impartamos el saber sobre el cual pretendamos debatir después ya queda al juicio de cada docente¹⁰. En suma, se trata de apuntalar el armazón conceptual sobre el que nos moveremos, nosotros y los estudiantes, en todo momento.
- Una vez impartido lo imprescindible, habremos de prepararles concienzudamente para la actividad de debate, explicándoles su propósito, las partes de la misma, qué y cómo se evaluará, etc. La preparación del debate, según transcurra en la clase o fuera de ella (la opción más deseable sería ambas), corre a cargo de los estudiantes, pero en el aula siempre podremos ayudarles de forma más directa y efectiva a resolver sus dudas. Se debe prestar especial atención y cuidado a esta parte, ya que es donde nos aseguramos, antes de comenzar la discusión, de que la preparación del mismo se está encaminando correctamente, pero siempre asegurándonos de no ofrecer excesiva ayuda al estudiante: podremos resolver sus dudas en cuanto a la actividad en sí o, por ejemplo, un aspecto teórico (un concepto, una idea) explicado en clase y que será de utilidad en el debate, pero siempre debemos guardarnos de filtrar información, ya que entonces su trabajo (y el mérito en caso de salir vencedores en) el debate ya no sería tan completo o real. Recordemos que este tipo de actividad sirve, ante todo, para asentar y rentabilizar lo impartido y potenciar tantos sus habilidades comunicativas, como el manejo de la información, p. e., que suya es la tarea de organizar lo que se les ha explicado previamente y de emplearlo con inteligencia, mejorando el conocimiento del que disponen con su investigación y reflexión personales.

También me gustaría reflexionar brevemente sobre la utilidad de Internet para la preparación fuera de clases. Obviamente, más allá de sugerencia de bibliografía y páginas web, durante el período de prácticas no se pudo emplear esta herramienta en todo su potencial. Lo ideal sería la constitución de una plataforma virtual con enlaces a bibliografía, documentos, vídeos y demás que ayudaría a los estudiantes a preparar la actividad. Este elemento iría encaminado a mejorar la labor del docente a la hora de ayudar en el desarrollo del debate, de la cual hablamos anteriormente. Numerosos estudios, como el de Taylor (2012) sobre el aprendizaje activo en la enseñanza superior, reflejan la gran ayuda que puede prestar tanto a los estudiantes para orien-

10. La innovación, amenidad y efectividad de las clases está en las manos del docente, y los límites están, ante todo, allá donde se agote su imaginación e inventiva. En cualquier caso, el cómo dar una clase, sea más o menos clásica/tradicional, no es parte esencial del presente trabajo.

tarles correcta e inicialmente en su investigación y búsqueda de información, como al profesor/a para ofrecer sus sugerencias sin inmiscuirse o influenciar demasiado en el avance imparcial de la tarea. Evidentemente, útiles como el aula virtual deben constituir sobre todo un incentivo para que los discentes comiencen su trabajo, pero en ningún caso bastará para concluir su labor, ya que una de las muchas competencias que se espera obtengan es la digital, en tanto en cuanto a búsqueda y tratamiento de la información. El estudiante deberá ser capaz, pues, de realizar búsquedas especializadas a través de Internet (materiales audiovisuales, documentales, filmografía, etc.) y bibliografía en general. Dicho de otro modo, no se trata tanto de ofrecerles toda la información a analizar, como de estimular su propia búsqueda, para que así aprendan a seleccionar el material por sí mismos.

Concluimos con dos observaciones: basándonos en la experiencia, la actividad transcurre adecuadamente, sobre todo en la fase de preparación, cuando el número de miembros por equipo no es muy elevado. A nuestro entender, seis ya resultaría una cifra excesiva, pero nunca menos de cuatro.

Finalmente, sería deseable emplear un test tras finalizar la actividad, para así conocer qué impresión se llevan los propios estudiantes: qué fue lo que más les interesó de la misma, qué aspectos consideran que se podría mejorar para optimizar su efectividad, cómo se calificarían a sí mismos y a sus compañeros (rivales incluidos) y sobre todo si la experiencia les permitió aumentar su comprensión y dominio del tema impartido.

Desafortunadamente, dado que dedicamos las dos últimas sesiones a una actividad de comentario de texto, no dispusimos de tiempo para la elaboración y realización del susodicho test, si bien sí se recogió de manera más "informal"¹¹ la opinión del alumnado, que dijo encontrar la actividad entretenida, interesante y motivadora para poner en práctica lo aprendido. Estas opiniones fueron expresadas, sobre todo, por algunos de los mejores estudiantes que participaron activamente durante el ejercicio, pero también por otros que, si bien no suelen destacar especialmente a lo largo del curso, sí se implicaron especialmente durante la actividad y a lo largo del mes. Tampoco se recogió ninguna opinión desfavorable o en contra del debate, ni durante la proposición y desarrollo de la actividad ni al finalizarla.

De los alumnos que no participaron nada o apenas (caracterizados en su mayoría por la apatía), ninguno se mostró en contra del debate, aunque algunos sí dijeron que la consideraban novedosa y estimulante, pero que no participaron como se esperaba debido a que no creían tener nada importante que añadir, o bien porque no sabían cómo expresarlo adecuadamente ante sus compañeros.

11. En este caso, conversando con los estudiantes tras finalizar la actividad.

Referencias bibliográficas

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington D.C.: The George Washington University.
- Camp, J. M., & Schnader, A. L. (2010). Using debate to enhance critical thinking in the accounting classroom: The Sarbanes-Oxley Act and US tax policy. *Issues in accounting education*, 25(4), 655-675.
- Doody, O., & Condon, M. (2012). Increasing student involvement and learning through using debate as an assessment. *Nurse Education in Practice*, 12(4), 232-237.
- Healey, R. L. (2012). The power of debate: Reflections on the potential of debates for engaging students in critical thinking about controversial geographical topics. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(2), 239-257.
- Jagger, S. (2013). Affective learning and the classroom debate. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(1), 38-50.
- Jin, L., & Jeong, A. (2013). Learning achieved in structured online debates: levels of learning and types of postings. *Instructional Science*, 41(6), 1141-1152.
- Kennedy, R. R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 225-236.
- Rai, A. (2011). Benefits of in-class debates as an instructional strategy. *Economic Affairs*, 56(2), 139-145.
- Taylor, L., McGrath-Champ, S., & Clarkeburn, H. (2012). Supporting student self-study: The educational design of podcasts in a collaborative learning context. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 77-90.