

EL DEBATE VIRTUAL: SU INTERÉS COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL EEES

SALAMERO TEIXIDÓ, Laura

Investigadora predoctoral en Derecho Administrativo, Universidad de Lleida

lsalamero@dpub.udl.cat

EZQUERRA HUERVA, Antonio

Profesor Titular de Derecho Administrativo, Universidad de Lleida

aezquerra@dpub.udl.cat

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior exige que la docencia tradicional incorpore nuevas herramientas de enseñanza-aprendizaje para ajustarse al nuevo modelo educativo diseñado. El debate virtual es un instrumento de interés para cumplir dicho fin, puesto que, entre otros, permite al docente guiar y orientar parte del trabajo autónomo de los alumnos que ahora se incorpora al currículo de créditos ECTS. Las reflexiones contenidas en este artículo se basan en la experiencia docente del Área de Derecho Administrativo de la Universidad de Lleida.

PALABRAS CLAVE: créditos ECTS, debate virtual, trabajo autónomo, aprendizaje colaborativo

ABSTRACT

The European Space of Higher Education requires the traditional teaching methodologies to incorporate new teaching-learning strategies in order to adjust to the new educational model designed. The online discussion forums are an interesting instrument suitable to accomplish such an aim, since they allow the professor to guide and direct part of the autonomous work that now is taken into account in the curriculum based on the European Credit Transfer System. The reflexions contained in this article are based on the experience of the Administrative Law Area of the University of Lleida.

Keywords: ECTS, online discussion forum, autonomous work, collaborative learning.

1. PRESENTACIÓN

Una de las novedades impulsadas por el Plan de Bolonia es la incorporación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), el cual constituye uno de los pilares o «punto de referencia» de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹. Como se dice en el mismo preámbulo de la norma por la que se incorporan al sistema español dichos créditos, su aplicación «constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante». Y sigue, afirmándose que debe «orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas». En definitiva, la principal novedad de este nuevo sistema de créditos es que en su cómputo no solo se incluyen las horas de docencia teórica y práctica impartidas en el aula —como sucedía hasta ahora—, sino que también se tienen en cuenta las horas de trabajo que realiza el alumno fuera de esta².

Si bien el trabajo autónomo del alumno no es ni mucho menos una novedad del EEES, sí lo es su explícita incorporación al currículo mediante su cómputo en los créditos. En consecuencia, es obligada la reflexión al respecto por su renovada importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reflexión que conduce a repensar el papel del docente en estas horas de trabajo autónomo y a articular su incidencia en ellas de forma consciente, planificada y, en todo caso, eficiente, en el sentido de diseñar actividades específicamente dirigidas a cumplir las competencias asociadas a la asignatura. Es decir, la tarea del profesor universitario no empieza y acaba en el aula, sino que debe alcanzar también dicho trabajo autónomo de una forma directa, a modo de orientación, guía o tutorización.

El debate virtual es uno de los instrumentos que, en nuestra opinión, pueden servir más idóneamente a la consecución de los objetivos señalados. El propósito de este artículo es pues poner de manifiesto cómo mediante la utilización del debate virtual se puede configurar, orientar y guiar el trabajo autónomo del alumno hacia la consecución de dichos objetivos, así como de competencias más difíciles de trabajar en las sesiones presenciales. Junto a lo anterior, se pretende igualmente facilitar unas pautas básicas y generales para el diseño de dicha actividad, partiendo de la experiencia del Área de Derecho Administrativo de la Universitat de Lleida en la asignatura Derecho Administrativo I, del segundo curso del Grado

¹ Real decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

² Según el art. 3 del mencionado RD 112/2003: «El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, *con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar* para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios».

de Derecho. La metodología docente empleada en la asignatura de Derecho Administrativo I combina las clases magistrales en los grupos grandes, junto a sesiones prácticas o de seminario en los grupos medianos. En las sesiones de grupo mediano se trabaja con la metodología del aprendizaje basado en la resolución de problemas —los alumnos deben resolver un caso práctico, real o ficticio, que se discute en común en los grupos medianos—, así como mediante el comentario y discusión guiada de artículos doctrinales y jurisprudencia. Junto a las anteriores metodologías docentes, en el pasado curso, se incorporó con éxito el debate virtual como instrumento de aprendizaje colaborativo para la tutorización del trabajo autónomo de nuestros alumnos.

2. EL DEBATE VIRTUAL COMO INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: SUS VENTAJAS

Como se ha avanzado, el debate virtual acumula las cualidades necesarias para resultar en un instrumento adecuado para responder al nuevo marco educativo diseñado por el EEES y a la incorporación de los créditos ECTS. Ello se debe en esencia porque permite que el profesor ordene y oriente el trabajo autónomo del alumno de una forma directa y con máxima incidencia en su desarrollo, aspecto sobre el que volveremos cuando más adelante abordemos las distintas fases de desenvolvimiento del debate virtual.

Pero, al margen del cumplimiento del fin mencionado, el debate virtual encierra en sí mismo unas características que lo califican como una herramienta de máxima utilidad en el actual contexto educativo. Estas características, que se desarrollan a continuación, son las siguientes: (2.1) El atractivo de las TIC y su incorporación en el ámbito universitario; (2.2) El aprendizaje colaborativo entre pares; (2.3) El logro de competencias.

2.1. La incorporación de las TIC en el ámbito universitario y su atractivo

Es incontrovertible que la nuestra es la sociedad de la información y el conocimiento, en el marco de la cual juegan un papel más que destacado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El alcance de las TIC no ha obviado ni mucho menos el ámbito de la educación superior, en el cual no han tardado en incorporarse, aunque ciertamente no en todos los frentes del mismo modo. Si bien actualmente todas las universidades disponen de una plataforma virtual, que pone al alcance de alumnos y profesores un amplio abanico de herramientas; se ha dotado las aulas de proyectores, pizarras digitales y otros *gadgets* en función del presupuesto; y los alumnos acuden a clase ya no con papel y lápiz, sino con su ordenador portátil o una tableta digital; parece que al profesorado y, especialmente al de Derecho, el arraigo de la metodología docente tradicional opera a modo de resistencia a la incorporación de las TIC en la tarea docente. No pretende postularse aquí que deba abandonarse la metodología

utilizada hasta ahora, mientras sea eficaz; sino que ésta no tiene porqué estar reñida con la incorporación de la llamada «tecnología educativa» a nuestras aulas.

De un lado, por su disponibilidad. En este sentido, las plataformas virtuales de las cuales se han dotado las universidades incorporan entre sus muchas utilidades — correo electrónico, espacio para colgar materiales, participar los resultados de la evaluación, espacio para notificaciones y avisos, etc.— los foros o debates virtuales de las que todas ellas disponen (así, tanto Moodle como Sakai, dos de las plataformas más utilizadas). La herramienta, pues, está a disposición tanto del profesor como del alumnado, su utilización no es compleja y, además, permite construir un debate de forma relativamente organizada y clara, como se verá más adelante.

De otro lado, el uso de dicha tecnología puede resultar más motivador para el alumno, en especial al tratarse el foro o debate virtual de un instrumento con una apariencia y mecanismo de funcionamiento muy similar a un chat o a los sistemas de mensajes, a cuyo uso suelen estar tan habituados los alumnos. En definitiva, el debate virtual puede ser una herramienta atractiva e incentivadora para el común de nuestros estudiantes, en permanente contacto con las TIC.

Junto a lo anterior, debe tenerse en cuenta que el debate virtual permite la comunicación asincrónica, esto es que el alumno pueda acceder al debate virtual y participar en él, cuando más oportuno le sea; y no solo eso, sino también desde el punto o terminal que más le convenga. En definitiva, permite a los participantes organizar su tiempo y recursos, para planificar sus intervenciones en el debate virtual según su mejor conveniencia.

2.2. El aprendizaje colaborativo entre pares

No corresponde aquí adentrarnos en el concepto y significado del aprendizaje colaborativo o cooperativo, pero sí reparar en el hecho de que el debate virtual puede considerarse —aun con peculiaridades— un modo de aprendizaje colaborativo entre pares, puesto que al fin y al cabo consiste en el logro de un objetivo común de construcción y compartición de conocimiento entre un grupo formal de estudiantes, siempre con la participación del docente que crea una «estructura intencional» de trabajo, dándose lugar a una «enseñanza significativa» (BARKLEY, CROSS y HOWEL: 2007, p. 13). Las ventajas del aprendizaje colaborativo han sido puestas de manifiesto por la doctrina y, entre estas, destaca el hecho de que mediante el trabajo cooperativo o colaborativo los estudiantes alcanzan mayores niveles de razonamiento y retienen la información durante más tiempo que si trabajaran de forma individual (JOHNSON y JOHNSON: 1986, p. 31); en definitiva, aprenden más y mejor.

2.3. El logro de competencias

Otra de las ventajas que incorpora el debate virtual es el logro de competencias asociadas a nuestra asignatura o a la titulación que en el aula son difíciles de trabajar. Así con el debate virtual, además de fomentarse la adquisición de conocimientos de la asignatura, se incentivará la capacidad de razonamiento, de argumentación y de construcción de ideas de carácter jurídico, así como la aportación de juicios de valor, es decir, la toma de posturas a lo largo del discurso. Junto a lo anterior, si tras la realización de la actividad virtual, se decide trasladar el debate al aula para concluirlo, se fomentarán también las habilidades de comunicación oral de los alumnos, que normalmente son reticentes a participar en el desarrollo de las sesiones presenciales, pero en esta ocasión al haber ya trabajado previamente el tema de discusión se sienten más confiados y motivados para participar.

3. LA PREPARACIÓN Y DISEÑO DEL DEBATE VIRTUAL

La fase inicial de diseño y preparación del debate es la más importante, puesto que gran parte del éxito de la actividad reside en su estructuración y organización. El docente pues debe invertir en esta tarea el máximo esfuerzo, con el fin de poder controlar o dirigir el debate desde su inicio según crea más conveniente a los fines a los que vaya dirigido.

En primer lugar, es imprescindible determinar cuál es el objetivo de la realización del debate virtual. A nuestro entender dos son los pilares sobre los que se sustenta lo anterior: de un lado, el docente debe establecer cuáles son los conocimientos que se pretende que el alumno aprenda. Ello puede consistir bien en la adquisición de conocimientos nuevos, bien en la mejor asimilación o interiorización de conocimientos ya facilitados al alumno, bien en la integración de nuevos con viejos conocimientos, bien en la ampliación o profundización en conocimientos ya adquiridos. De otro lado, delimitados los conocimientos, deben también determinarse las habilidades y competencias que pretenden fomentarse con la actividad como, por ejemplo, capacidad de argumentación jurídica, capacidad de construcción de juicios de valor, etc.

En segundo lugar, teniendo en mente la configuración de los créditos ECTS, es igualmente necesario que se tenga en cuenta en esta fase inicial de preparación y diseño del debate el tiempo estimado que tomará a los estudiantes realizar adecuadamente la actividad. Ello dependerá en gran medida de la dificultad del tema de debate, de la duración que se le otorgue, de los requisitos cuantitativos y cualitativos de las intervenciones de los alumnos, etc.

Una vez sentados los anteriores extremos, su diseño deberá articularse alrededor de la consecución de los mismos. Nuestra atención deberá fijarse en especial en tres cuestiones primordiales: (3.1) el tema del debate, (3.2) los criterios de

ordenación del debate y de participación en el mismo, y (3.3) los criterios de evaluación.

3.1. Plantear el tema de debate

El atractivo del tema del foro o debate será una de las claves para su éxito. Normalmente se articulará a modo de pregunta, pero no necesariamente debe de ser una pregunta directa (por ejemplo, se puede pedir al alumno que “razone” o “exponga su opinión” sobre un determinado tema, sin que necesariamente el debate se plantee como un interrogante). No obstante, en todo caso el tema de debate, al margen de su formulación, debe operar a modo de “motor” o de pregunta motriz; esto es, debe ser capaz de “poner en marcha” el debate.

Dicho fin puede mejor lograrse si el tema de discusión supone un reto o un desafío al alumnado; cuando su resolución no sea automática ni sencilla, sino compleja; en la medida de lo posible, con temas que conecten con la realidad, tengan una aplicación práctica, respondan a situaciones reales y no meramente hipotéticas; y, sobre todo, con temas cuya solución sea abierta, es decir, que admitan distintas posibilidades igual de válidas, con lo que se abre el debate a la discusión y se fomenta la toma de posturas por parte de los alumnos.

3.2. Criterios de ordenación del debate y de participación en el mismo

Corresponde al profesor sentar los criterios de ordenación del debate y de participación en el mismo, y darlos a conocer de antemano al alumnado para que las “reglas del juego” sean claras y conocidas por todos los participantes en el momento de inicio del debate.

En cuanto a la ordenación del debate es menester destacar varios aspectos. De un lado, el óptimo desarrollo del debate a efectos de organización y articulación de la participación en el mismo exige que los foros de discusión acojan un número no muy elevado de alumnos. Para ello, si nuestro grupo es muy numeroso, las plataformas vituales permiten crear subgrupos y asociar cada uno de ellos a distintos foros de debate (con un mismo o diferentes temas de discusión). Del otro, es recomendable otorgar a la actividad una *duración determinada* para que no se dilate indefinidamente en el tiempo. Sin que sea demasiado breve, dicho plazo en ningún caso debe ser excesivo; lo más razonable, siempre atendiendo a las especificidades concurrentes, es un plazo de dos a cuatro semanas.

En lo relativo a los criterios de participación en el debate, aun siendo obvio, es importante que se insista en el hecho de que la actividad virtual se erige como un *foro de discusión y debate*, de modo que lo que pretende fomentarse junto a la adquisición de conocimientos es la competencia para articular razonamientos —en nuestro caso de carácter jurídico— y juicios de valor. Asimismo, es recomendable exigir un *mínimo de intervenciones* en el debate para que la actividad pueda

considerarse cumplida; este número, dependerá de cómo configuremos el debate, su duración, etc.

Dicho lo anterior, la participación en el debate se construye a partir de un mensaje inicial de apertura del “hilo” de discusión —así en la plataforma Sakai— que consistirá en la pregunta o tema del debate, y los alumnos deberán realizar sus participaciones iniciales a partir de dicho mensaje. Se crea así una especie de cadena de mensajes que pueden relacionarse por subordinación, o bien pueden abrirse nuevos hilos paralelos. En todo caso, los mensajes deben responder a un orden y sentido, que el profesor puede predeterminedar u orientar mediante el uso de distintas categorías de intervenciones. Entre otras, por ejemplo, se puede recurrir a las categorías de STAHL (2000), que clasifica las participaciones en procesos de construcción colaborativa de conocimientos en el siguiente sentido: explicitar, discutir, clarificar, negociar perspectivas y concluir; o a las cinco distintas fases que propone GUNAWARDENA et al. (1997) según GAIRÍN y MUÑOZ (2006), que son: (i) compartir y comparar información, (ii) descubrir y explorar las disonancias e inconsistencias; (iii) negociar y explorar las disonancias e inconsistencias, (iv) comprobar y modificar la síntesis y construcción propuesta, (v) llegar a un acuerdo y aplicar una nueva construcción. Aunque, sin duda, se pueden articular otras o distintas categorías en atención a las características del debate que realicemos. Igualmente, se puede pedir a los alumnos que “etiqueten” sus intervenciones en atención a dichas categorías, de modo que sus participaciones sean más articuladas, a la vez que conscientes del proceso de construcción del conocimiento. Asimismo, otra de las posibilidades que ofrece el debate virtual, en función del tema escogido y los fines perseguidos, es la de dividir a los participantes en dos grupos y asignarles una postura de debate predeterminedada a defender en el foro virtual.

3.3. Los criterios de evaluación

Es de suma relevancia, tanto para los alumnos como para el profesor, la fijación de unos criterios de evaluación claros y concisos antes de que se inicie la actividad. De entre los distintos modos de evaluación de los debates virtuales (ANDERSEN: 2009), nos parece oportuno combinar criterios cuantitativos y cualitativos (VERDÚ: 2010).

De un lado, en lo cuantitativo, se tomará en consideración el número de participaciones de cada alumno y si estas constituyen mensajes originales (abriendo un nuevo hilo) o bien respuestas a otros hilos o mensajes anteriores. En todo caso, de haberse fijado un número mínimo de intervenciones, ello deberá tenerse en cuenta.

De otro lado, en lo cualitativo, se puede recurrir a las categorías escogidas de construcción colaborativa de conocimiento para orientar la valoración de las participaciones de los alumnos, siendo positivo que el alumno haya aportado intervenciones clasificables en distintas categorías de forma pertinente. Junto a lo

anterior, otros factores deben tenerse en cuenta; por ejemplo, el acierto y oportunidad de la información expuesta, la calidad de las explicaciones o aclaraciones facilitadas, la complejidad de los argumentos y razonamientos incorporados, el logro de conclusiones y su calidad argumental, etc.

4. LA PREPARACIÓN Y DISEÑO DEL DEBATE VIRTUAL EL PAPEL DEL DOCENTE A LO LARGO DEL DESARROLLO DEL DEBATE

El profesor puede optar por no participar en desarrollo del debate, asumir el papel de moderador o bien intervenir en el mismo de forma directa. Nos parece lo menos apropiado que el profesor se mantenga al margen del debate y no se haga visible en el mismo en ningún sentido, puesto que ello puede comportar consecuencias negativas en el avance del foro de discusión y en su éxito, puesto que en la mayoría de ocasiones, a mayor implicación del profesor, mayor repuesta del alumnado. Cuestión distinta es si el docente debe mantener una posición activa y directa a lo largo del debate participando en el mismo con intervenciones sobre el fondo del tema discutido. De entrada, opinamos que a no ser que se dé un contexto en que ello sea estrictamente necesario —porque se incorporan al debate conceptos totalmente equivocados o que inducen a error, sin que ningún alumno lo detecte— el profesor en ningún caso debe participar en este sentido en la discusión virtual. Su papel debe ser, por el contrario, reducido o mínimo (GROVES y O'DONOGHUE: 2009), asumiendo la función de guía u orientador, pero la construcción colaborativa del conocimiento corresponde a los alumnos. Por ello, es acertado que el docente participe como moderador, correspondiéndole orientar el debate en la justa medida, esencialmente para que no se desvíe del tema o adquiera rumbos infructíferos, para que su avance se adecue a la duración asignada, e incluso para incentivar y animar la participación en el mismo.

5. Y TRAS EL DEBATE VIRTUAL, ¿QUÉ? EL DEBATE EN EL AULA

Realizado el debate virtual, un buen modo de poner punto y final a la actividad, y sacarle el máximo partido, es trasladar la fase conclusiva del debate al aula, para que los alumnos defiendan sus posicionamientos *in situ* de nuevo. Con ello, no solo se consigue constatar y reforzar la adquisición los conocimientos fijados como objetivo, sino también potenciar la competencia de expresión oral de los alumnos —más dados a intervenir en este contexto, cuando finalizado el debate virtual tienen asimilados los conocimientos y claro su posicionamiento respecto del tema. Esta actividad además brinda la oportunidad para que el docente, más allá de la evaluación numérica, pueda en el aula manifestar cuáles han sido los puntos fuertes y débiles del debate, y si lo estima conveniente concluya el debate aportando su propia perspectiva, participando la postura mayoritariamente aceptada entre la doctrina (si la hubiere), etc. Asimismo, es también una situación óptima para conocer la opinión de los alumnos sobre el debate virtual como actividad; *feedback* que en cualquier caso es recomendable recopilar, bien directa y oralmente, bien mediante cuestionarios anónimos. En general, la opinión del

alumnado sobre el debate virtual es positiva, valorándose satisfactoriamente su eficacia como método de enseñanza-aprendizaje (GROVES y O'DONOGHUE: 2009).

6. CONCLUSIONES

A lo largo de las anteriores reflexiones se ha querido poner de manifiesto el interés de los debates o foros virtuales en el nuevo contexto del EEES, como herramienta para tutorizar, orientar o guiar el trabajo autónomo de los alumnos, y así dar debida cuenta de la incorporación al currículo de los créditos ECTS. A partir de la positiva experiencia del Área de Derecho Administrativo de la Universidad de Lleida, se ha querido igualmente facilitar unas pautas generales sobre el diseño y preparación de un debate virtual, su desarrollo y su evaluación. El debate virtual es una herramienta útil y eficaz, además, como metodología de construcción colaborativa del conocimiento, que permite a los alumnos consolidar “más y mejor” conocimientos, así como adquirir competencias difíciles de estimular en el aula o con otro tipo de instrumentos de enseñanza-aprendizaje. Junto a lo anterior, es preciso destacar la buena predisposición del alumnado para participar en actividades en las que las TIC tengan un destacado papel y su positiva valoración sobre el debate virtual como instrumento de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRESEN, M. A. (2009). «Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, assessments, and limitations», en *Educational Technology & Society*, 12 (1), pp. 249-257.

BARKLEY, Elisabeth F.; CROSS K., Patricia; y HOWELL MAJOR, Claire (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.

GAIRÍN SALLÁN, Joaquín y MUÑOZ, María del Pilar (2006). «Análisis de la interacción en comunidades virtuales», en *Educación*, núm. 37, pp. 125-150.

GROVES, M., y O'DONOGHUE, J. (2009). «Reflections of Students in Their Use of Asynchronous Online Seminars», en *Educational Technology & Society*, 12 (3), pp. 143-149.

JOHNSON, R. T., y JOHNSON, D. W. (1986). «Action Research: Cooperative Learning in the Science Classroom», en *Science and Children*, núm. 24.

STAHL, Gerry (2000). «A model of collaborative Knowledge-Building», en B. FISHMAN y S. O'CONNOR-DIVELBISS (Eds.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 70-77.

VERDÚ SURROCA, Noemí (2010). «Experiencia metodológica con foros virtuales en la educación superior (Universidad de Lleida)», comunicación en el *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*.