

A portrait of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a dark, high-collared garment with a large, light-colored ruff collar. The background is a dark, neutral tone.

# La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco  
Ramón Cózar Gutiérrez, Pedro Martínez Gómez  
(Coords.)



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha



**LA HISTORIA MODERNA EN LA ENSEÑANZA  
SECUNDARIA. CONTENIDOS, MÉTODOS  
Y REPRESENTACIONES**



LA HISTORIA MODERNA EN  
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.  
CONTENIDOS, MÉTODOS  
Y REPRESENTACIONES

**Francisco García González**

**Cosme J. Gómez Carrasco**

**Ramón Cózar Gutiérrez**

**Pedro Martínez Gómez**

(coords.)



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

- © de los textos: sus autores  
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

Imagen de cubierta: *Felipe V, Rey de España* (1624). Diego Velázquez. (CC0 1.0) Metropolitan Museum

El procedimiento de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CNEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos deben responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos para las revistas científicas y capítulos de libros.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

ISBN: 978-84-9044-400-9

D.O.I.: [http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.27.00](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00)

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (U.E.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
<i>Francisco García González, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez</i>	
1. LOS CONTENIDOS SOBRE LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
A época moderna nos manuais escolares portugueses: um balanço entre <i>história regulada, história ensinada e história desejada</i> .....	23
<i>Cristina Maia</i>	
Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica .....	39
<i>Sofía Díaz de Greñu Domingo</i>	
Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de texto de secundaria .....	49
<i>Gemma Muñoz García, M<sup>a</sup> Montserrat Pastor Blázquez y José Manuel Gómez Contreras</i>	
El papel de la mujer en la enseñanza de la Historia Moderna.....	61
<i>Antuanett Garibeh Louze y Rafael Duro Garrido</i>	
Imágenes e ilustraciones de la Edad Moderna en los manuales de ESO (de la LOGSE a la LOMCE) .....	71
<i>Raimundo A. Rodríguez Pérez</i>	
La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión	81
<i>Juan Manuel Casanova García</i>	
La idea de decadencia durante el reinado de los Austrias en el currículum de la LOMCE: la vigencia del paradigma decimonónico . . .	93
<i>Francisco Rubino</i>	

Las minorías ibéricas de la Edad Moderna. Moriscos y judeoconversos en los libros de texto de Enseñanza Secundaria (1970-2010). Una aproximación . . . . .	105
<i>Francisco J. Moreno Díaz del Campo</i>	
Tiempo histórico, longúee durée y sistema-mundo en la Enseñanza Secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel .	115
<i>Jorge Velasco Baleriola</i>	
El conocimiento de la historia local a través de los principios científico-didácticos: la conquista de Illora y su organización señorial . . .	125
<i>José Antonio Jiménez López</i>	
El reino de Granada tras la incorporación a Castilla en los manuales de Bachillerato andaluces . . . . .	137
<i>Valeriano Sánchez Ramos</i>	
El uso de la historia local en la enseñanza de la Historia Moderna. El proyecto “Alcalá en el aula” . . . . .	153
<i>Javier Jiménez Rodríguez</i>	
Relegadas a un segundo plano: la figura femenina en los currículos de Educación Secundaria . . . . .	165
<i>Begoña Martínez San Nicolás</i>	
Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato . . . . .	175
<i>Elvira Sanjuán Sanjuán</i>	
Análisis sobre el estudio de la Historia Moderna en un instituto de Enseñanza Secundaria en territorio cervantino . . . . .	183
<i>Juan de Á. Gijón Granados</i>	
<b>2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	
La Historia del Arte de época moderna no es aburrida: la creatividad como herramienta didáctica en la universidad . . . . .	197
<i>Aintzane Erkizia-Martikorena</i>	
Aprender la Historia Moderna desde las fuentes en Educación Secundaria . . . . .	207
<i>Víctor Pampliega Pedreira y Alba de la Cruz Redondo</i>	
Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la Monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada . . . . .	217
<i>Juan Díaz Álvarez, Carla Rubiera Cancelas, Fernando Rodríguez del Cueto, María Álvarez Fernández y Jorge Muñiz Sánchez</i>	

El callejero de La Carolina (Jaén) como fuente de conocimiento de la Historia Moderna. . . . .	229
<i>Luis Escudero Escudero</i>	
¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna . . . . .	241
<i>Marta Marín Sánchez</i>	
Tecnologías emergentes al servicio de la evaluación en la enseñanza de la Historia Moderna. . . . .	255
<i>Ramón Cózar Gutiérrez y Francisco de Borja Caparrós Ruipérez</i>	
Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el aprendizaje-servicio. IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018 . . . . .	265
<i>Carmen Hernández López y Carmen Monzó González</i>	
“Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la ciencia y la cultura en Época Moderna. . . . .	277
<i>Lorena Álvarez Delgado y Ana Luisa Martínez Carrillo</i>	
Ensenada en el Bachillerato: los cultivos en el reino de Córdoba a mediados del Setecientos . . . . .	289
<i>M<sup>a</sup> Soledad Gómez Navarro y Eduardo Lama Romero</i>	
El enemigo invisible: la peste. Una propuesta de estudio de la epidemia de Lucena de 1679 a través de las nuevas tecnologías. . . . .	307
<i>Elena X. Paoletti Ávila</i>	
Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un <i>escape room</i> sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado . . . . .	319
<i>Mercedes de la Calle Carracedo, María Sánchez-Agustí, Esther López Torres, José M.<sup>a</sup> Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.<sup>a</sup> Teresa Carril Merino</i>	
<i>Flipped classroom</i> , gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América . . . . .	331
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Hacia una didáctica del Madrid de los Austrias: una propuesta desde el plano de Teixeira (1656) . . . . .	343
<i>David Alonso García</i>	
La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia Moderna . . . . .	355
<i>Julia Hernández Salmerón</i>	

Metodología y propuesta didáctica sobre la población de Cáceres en 1787a través de las TIC's . . . . .	365
<i>Raquel Tovar Pulido</i>	
La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método activo de aprendizaje. . . . .	377
<i>Milagros León Vegas</i>	
Historia de la música durante los siglos XVI-XVII. Una propuesta didáctica . . . . .	389
<i>Ricardo Largo Martín</i>	
Imágenes del Descubrimiento de América en los libros de texto de España y México . . . . .	399
<i>Ana I. Irigoyen Bueno</i>	
La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna. . . . .	411
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
La obra de Vandelvira en la provincia de Albacete (propuesta didáctica 3º ESO y 2º de Bachillerato) . . . . .	423
<i>Mª del Mar Rodríguez Ruiz</i>	
Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna. . . . .	431
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Las nuevas poblaciones de Sierra Morena y Andalucía en la España de Carlos III: una propuesta didáctica a partir de la legislación y la novela histórica. . . . .	445
<i>Adolfo Hamer-Flores</i>	
Los itinerarios calatravos. Una propuesta didáctica a través de las órdenes militares de Castilla . . . . .	457
<i>Héctor Linares González</i>	
Mujeres en la historia. El proyecto “Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna” como recurso didáctico. . . . .	469
<i>María del Mar Felices de la Fuente, Domingo Marcos Giménez Carri- llo y Francisco Gil Martínez</i>	
Revueltas y revoluciones en la Edad Moderna. Una oportunidad didáctica . . . . .	479
<i>Joaquim Enric López Camps</i>	

Una propuesta de recursos digitales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos de la Historia Moderna. . . . .	491
<i>Ana Luisa Martínez Carrillo y Lorena Álvarez Delgado</i>	
Conectando el pasado. La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar. . . . .	501
<i>Álvaro Chaparro Sainz y Rafael Guerrero Elecalde</i>	
Una forma del uso del ABP y del <i>flipped classroom</i> en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca . . . . .	513
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Posibilidades concretas de desarrollo de contenidos de Historia Moderna mediante el ABP . . . . .	527
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Una mirada a la enseñanza en Lorca durante la Edad Moderna. Del preceptor al profesorado actual. . . . .	541
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	
Una propuesta metodológica para el estudio del gremio en el aula. Las trayectorias de los linajes artesanos durante la Edad Moderna. . . . .	553
<i>Francisco Hidalgo Fernández</i>	
Sacar la Edad Moderna a la calle: la Marchena de Diego López de Arenas (1576-1640) . . . . .	565
<i>Francisco Javier Gutiérrez Núñez</i>	
El estudio de la Corte y el estilo de vida cortesano en la Educación Secundaria . . . . .	579
<i>David Quiles Albero</i>	
 3. LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN EL TIEMPO Y EN LA SOCIEDAD ACTUAL	
“Vivir como un canónigo”. Estereotipos y realidades de los componentes de una élite social y económica del Antiguo Régimen . . . . .	591
<i>Santos Jaime Valor</i>	
Recursos didácticos con piezas del Museo de América que acercan a la ESO otras realidades de Época Moderna. . . . .	603
<i>Gemma M<sup>a</sup> Muñoz García y Esther Jiménez Pablo</i>	

Protegiendo las murallas. La adopción del patrimonio de época moderna desde la Educación Secundaria . . . . .	615
<i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco</i>	
Del acto a la identidad: la utilidad del estudio de la diversidad sexual en la Edad Moderna. . . . .	627
<i>Juan Pedro Navarro Martínez</i>	
Desmontando la Leyenda Negra . . . . .	643
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
Didáctica crítica de la historia a través del cine: la «cultura popular» en la Edad Moderna . . . . .	655
<i>Gustavo Hernández Sánchez</i>	
El cine como fuente de representaciones sociales de “El descubrimiento y conquista de América” . . . . .	665
<i>Andrea M. Ordóñez Cuevas y Nicolás Pozo Serrano</i>	
El descubrimiento y la conquista de América en la televisión de la transición española: la censura del episodio “El Siglo de Oro español” de la serie <i>Érase una vez... El hombre</i> . . . . .	677
<i>Julián Pelegrín Campo</i>	
El siglo XVII a través del arte Barroco. El trabajo con cuadros vivientes como aplicación en el aula . . . . .	687
<i>Raúl Alcabut Utiel</i>	
Mujeres olvidadas en la historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto . . . . .	695
<i>Daniel Maldonado Cid</i>	
Enseñando Historia Moderna en las aulas: didáctica con videojuegos	707
<i>Teresa Cantó Gomis</i>	
Lexical choices in the characterisation of King Henry VIII in the TV series <i>The Tudors</i> . . . . .	715
<i>Verónica Falquet Aparisi</i>	
Las variaciones del clima a través de la “Gran historia”: algunas consideraciones para la enseñanza de la Edad Moderna. . . . .	727
<i>Francisco-Javier Rubio-Muñoz, Alejandro Gómez-Gonçalves y Diego Corrochano-Fernández</i>	
La imagen de la Edad Moderna a través de los videojuegos de temática histórica . . . . .	737
<i>María de la Encarnación Cambil-Hernández, Daniel Camuñas-García y Rafael Marfil-Carmona</i>	

La imagen del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros 500 años después	753
<i>Omar Gómez-Cornejo Aguado</i>	
La Guerra de Secesión española en la Educación Secundaria. Contenidos, materiales didácticos y propuesta metodológica . . . . .	761
<i>Víctor Alberto García Heras</i>	
Individualismo. Discursos, prácticas y estereotipos en la Edad Moderna	771
<i>Carlos Vega Gómez</i>	
La paleografía como recurso didáctico interdisciplinar en el aula de Secundaria . . . . .	781
<i>David Martín López y Francisco Fernández Izquierdo</i>	
Los <i>mass-media</i> como generador de conocimiento . . . . .	793
<i>Isabel Escalera Fernández</i>	
Los sitios reales como espacios para la enseñanza. Historia, patrimonio y TIC . . . . .	801
<i>Jorge Pajarín Domínguez</i>	
Nobleza y oligarquía en femenino. Un ejemplo de ascenso social en la ciudad de Granada durante el Antiguo Régimen . . . . .	813
<i>Javier García Benítez</i>	
Una visión novedosa de Gonzalo Fernández de Córdoba desde la novela actual . . . . .	823
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	
La imagen del poder. El poder de la imagen en la Edad Moderna . . .	837
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	



# LA EDAD MODERNA A DEBATE: LA ORATORIA Y LA DISCUSIÓN COMO MÉTODO ACTIVO DE APRENDIZAJE

MILAGROS LEÓN VEGAS

(Universidad de Málaga)

[http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.27.31](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.31)

## INTRODUCCIÓN

La presente comunicación se centra en dar a conocer la implementación realizada en el aula universitaria del debate académico como herramienta eficaz para desarrollar el espíritu reflexivo y crítico entre el estudiantado en temas que competen a la Europa de los siglos XVI, XVII y XVIII, dentro de las asignaturas «Historia Universal de la Edad Moderna I y II», impartidas en segundo curso del Grado en Historia.

No se trata de inventar nada. Aplicamos la normativa de torneo de debate universitario, vigente en España, en la que existen unos roles y unos tiempos marcados dentro de los equipos: introductor (4 minutos), primer y segundo refutador (5 minutos cada uno) y conclusor (3 minutos). El docente tiene la tarea de proponer una pregunta sugestiva, sobre la cual deben postularse dos posturas diferenciadas, «a favor» y «en contra», defendidas por sorteo por cada uno de los dos equipos enfrentados. En suma, entendemos el debate como un método capaz de formar al estudiantado en nuevos conocimientos y destrezas, fomentando la reflexión crítica sobre acontecimientos y realidades históricas.

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga ha convocado diversos torneos académicos donde se han inscrito equipos de institutos de secundaria de la provincia. El Aula de Debate UMA, nacida en este Centro y que en la actualidad engloba estudiantes de todas las facultades universitarias malagueñas, es el gran artífice en la creación de este necesario espacio de encuentro e intercambio de conocimiento y habilidades. En consecuencia, el debate no sólo

se convierte en una herramienta de reflexión, donde el alumno debe proponer argumentos reforzados con citas de autoridad, también se perfila como un lugar de convergencia y motivación entre universitarios y estudiantes de secundaria.

## PROPUESTA DIDÁCTICA

Cabe preguntarse si el sistema educativo actual es capaz de eliminar las barreras existentes entre el estudiante y el saber; en definitiva, si somos capaces de ejercer la docencia señalada por el educador estadounidense del siglo XIX Horace Mann, quien advirtió que *el maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío*.

Desde el punto de vista del rendimiento de los alumnos y su implicación con el proceso de aprendizaje, el debate ha resultado ser una propuesta metodológica con buenos resultados tanto para la evaluación, como en dinámicas de clase.

En esencia, apostamos por el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza, basada en la creencia de que la formación se incrementa y mejora cuando los estudiantes desarrollan conjuntamente destrezas para aprender, solucionar problemas y realizar actividades significativas (Cabero, 2003; Cabero y Llorente, 2007).

La actividad, como ya se ha dicho, tiene como referente las competiciones nacionales de debate y consiste en la confrontación de posturas entre los equipos integrados por los alumnos (Bermúdez, 2013). El funcionamiento del debate y el desarrollo de la competición están reglados según las normativas usadas para los torneos nacionales, normativas que pueden ser fácilmente encontradas a través de Internet<sup>1</sup>.

En relación a los temas objeto de discusión, deben ser explícitamente polémicos, sugestivos o, al menos, sujetos a interpretaciones históricas diferentes, quedando patente la existencia de dos posturas contrarias, derivadas de la propia formulación de la pregunta (Freire y Faundez, 2010). En nuestro caso, para el debate planteado en «Historia Universal de la Edad Moderna I», enunciamos interrogantes como: *¿Fue Enrique VIII un monarca absoluto?* o *¿Fueron los dominios de Carlos V un Imperio?*; mientras que para «Historia Universal de la Edad Moderna II» plantemos dos interrogantes: *¿Fue beneficioso para la Monarquía Hispánica la entronización de los Borbones?* o *¿Fue la Revolución Francesa una revolución bur-*

---

1 En el caso de la Universidad de Málaga remitimos a la página del Aula de Debate UMA para obtener información sobre los distintos formatos de debate y actividades desarrolladas: <https://www.facebook.com/kairosdebate/>

guesa?; temas que han suscitado interés, además de una profundidad argumental y diversidad de conocimientos muy enriquecedora.

<b>Historia Universal de la Edad Moderna I</b>	
 <p><b>¿Fue Enrique VIII un monarca absoluto?</b></p> <p>-A favor -En contra</p>	 <p><b>¿Fueron los dominios de Carlos V un Imperio?</b></p> <p>-A favor -En contra</p>
<b>Historia Universal de la Edad Moderna II</b>	
 <p><b>¿Fue beneficiosa la entrada de los Borbones tras la Guerra de Sucesión?</b></p> <p>-A favor -En contra</p>	 <p><b>¿Fue la Revolución Francesa una revolución burguesa?</b></p> <p>-A favor -En contra</p>

Figura 1. Selección de preguntas utilizadas para el debate académico

Advertir, aunque volveremos a incidir en este aspecto, que la pregunta es la misma en todo el torneo (clasificatoria/ semifinal y final) y los equipos enfrentados por pares desconocen la opción a defender («a favor» o «en contra»), hasta el mismo inicio del debate con el sorteo de posturas.

Una vez lanzado el tema se abre un periodo en campus virtual de la asignatura para que los equipos se inscriban en el torneo, los cuales quedan conformados con un mínimo de cuatro a un máximo de ocho personas. Los estudiantes tienen

la libertad de escoger compañeros, circunstancia que a priori facilita el trabajo colaborativo al conocerse previamente entre ellos. Para dar sentido de unidad al equipo deben autodenominarse de alguna manera. Así, por ejemplo, en el presente curso 2018/2019 encontramos a «Los Bolena», «Los Plantayenet», «Los Conquistadores», «Los Ilustrados», etc. La identificación les da visibilidad en el torneo y fomenta una competitividad estimulante. A partir de ese momento, comienza la labor de documentación para preparar tanto una argumentación a favor como en contra, en respuesta a la cuestión planteada.

Una vez cerrados los equipos, independientemente de sus integrantes (que deben ser entre 4 y 8), se reparten los cuatro turnos de exposición oral ordenados de la siguiente manera: introducción (4 minutos), primera refutación (5 minutos), segunda refutación (5 minutos) y conclusión (3 minutos). Cada uno cumple con una función discursiva:

- El **introdutor** debe realizar la presentación del equipo, definir los términos o palabras clave del debate (por ejemplo, «absolutismo», «estado», «imperio...»), plantear una breve explicación sobre el contexto histórico y enumerar los argumentos que emplearán para defender su postura y para sostener su tesis. Es importante comenzar con un exordio atractivo, en el cual puede emplearse la teatralidad, aunque generalmente se recurre a una frase sentenciosa (Ejemplo: «Los que cuentan historias gobiernan la sociedad» –Platón).
- El **primer refutador** se encarga de mostrar los primeros desacuerdos con la postura contraria, intentando desmentir los argumentos postulados por aquélla y demostrando, explicando y desarrollando los suyos propios, previamente mencionados en el turno introductorio. El refutador puede ser interpelado por el equipo contrario, exigiendo de él la capacidad de reaccionar ante preguntas imprevistas durante tres minutos, pues el minuto inicial y final están blindados ante cualquier tipo de interrogatorio.
- El **segundo refutador** realiza la impugnación de los argumentos del equipo contrario de forma más extensa y profunda que en el primer turno de refutación, procediendo a demostrar la contundencia de los argumentos propios frente a los del equipo contrario y, si cabe, desarrollar algún otro no explicado previamente en el primer turno de refutación. Al igual que el primer refutador, también debe responder preguntas formuladas por el equipo contrario.
- Por último, el **conclusor** se encarga de resumir el debate destacando los puntos fuertes del equipo propio y los débiles del contrario, intentado

evidenciar, sin introducir datos nuevos, que su equipo tiene los mejores tesis y evidencias.

- Todos los miembros del equipo actúan de **documentalistas**, especialmente, aquellos que no hacen uso del turno de palabra, pasando las evidencias, o el material bibliográfico en el que apoyan sus explicaciones y controlando los tiempos para que su compañero no se pase en la exposición, pues conlleva una penalización en la puntuación final. Del mismo modo, todos los miembros de un equipo pueden interpelar al contrario cuando este último se encuentre en los turnos de refutación.

En relación a la postura a defender, ésta es sorteada cinco minutos antes de cada debate, así que los equipos debatientes deben tener preparados ambos puntos de vista; las posturas se denominan «a favor» y «en contra», de manera que la pregunta debe plantearse de forma que existan dos opciones contrapuestas. Aunque puedan existir enfoques múltiples acerca de la misma realidad: lo importante es que los propios estudiantes se percaten de ello y sean capaces de descubrirlos y desarrollarlos con lógica y con coherencia, expresando su discurso sobre la base de las pruebas (denominadas «evidencias», esto es, los recursos bibliográficos manejados).

En todo momento debe ser patente el respeto y la tolerancia. El debate consiste en contraponer unas ideas a otras, pero en ningún momento se ataca al orador ni al grupo. En aquellos casos en los que se falta al respeto el jurado penalizará, potenciando siempre un ambiente amistoso y cohesionador.

Para poder realizar esta actividad, utilizamos dos clases presenciales en las que debatientes de la propia universidad o bien expertos (externos o internos al sector académico) en comunicación verbal y no verbal hagan el primer acercamiento sobre la actividad, ayudando a responder las dudas sobre el sentido de un torneo de debate académico y marcando las pautas generales del buen comunicador (Campo, 2011). En nuestro caso particular es muy destacable el apoyo y asesoramiento del Aula de Debate Kairós, que nació en la Facultad de Filosofía y Letras y que hoy se ha reconvertido en el Aula de Debate UMA, ya mencionada, asociación estudiantil apoyada por el Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Málaga.

Tras estas primeras actividades, se procede a dar explicaciones más profundas (generalmente teóricas) sobre los aspectos a conocer antes de afrontar la actividad: cuál debe ser su desarrollo, cómo construir argumentos lógicos, cómo crear discursos, cuál es la dinámica de trabajo e investigación, cómo crear equipos y

dividir las funciones o cómo pueden comunicarse mejor. Para acompañar estas actividades el docente se apoya en ejemplos multimedia como son los diferentes vídeos y tutoriales que explican visual y gráficamente estas teorías de una forma dinamizadora; así, al igual que se muestra este material o incluso se recomienda la realización de cursos MOOC que complementen la formación dada, también se les muestra discursos pertenecientes a películas capaces de acercar la oratoria al público más joven, algo que alienta y motiva a saber expresarse mejor (Ejemplo: discurso final de la película «El gran dictador», de Charlie Chaplin, 1940).

Una vez que estas clases concluyen, el docente facilita el contacto para recibir consultas (desarrolladas a través del campus virtual y de manera presencial) de cara a solucionar los problemas o dudas. De igual modo, gracias al campus virtual el docente podrá añadir e incluir material audiovisual y bibliográfico sobre la actividad, de manera que el alumno pueda continuar su formación de una forma dinámica y didáctica desde su propia casa o en su tiempo libre, siempre contando con un apoyo virtual del docente.

Posteriormente se desarrolla la competición, la cual está organizada en tres fases: clasificatoria, semifinal y final, utilizando para ello la amplitud de horario proporcionada por los grupos reducidos a partir de la décima semana del cuatrimestre. En la previa los equipos se enfrentan entre sí al azar (sorteo) compitiendo todos, al menos, una vez. Durante estos debates el jurado externo a la asignatura (contamos para ello con miembros del Aula de Debate UMA) realiza sus anotaciones y puntúa según su hoja de evaluación, la cual incorporamos a continuación, en la que se valora tanto la contundencia de las argumentaciones, la corrección de las evidencias o soportes bibliográficos, así como el uso del lenguaje verbal y no verbal.

Tabla 1. Ítems de evaluación del debate académico

<b>Fondo (20 puntos)</b>		<b>Calificación</b>	
		<i>A</i> <i>Favor</i>	<i>En</i> <i>Contra</i>
<b>Argumentación</b> (15 puntos)	Profundidad de los argumentos (2 puntos)		
	Construye sus argumentos con procedimientos lógicos (2 puntos)		
	Sus argumentos están evidenciados (2 puntos)		
	Sus argumentos son persuasivos (2 puntos)		
	Sus argumentos están adecuados al debate (2 puntos)		

<b>Evidencias</b> (5 puntos)	Rigor de evidencias (2 puntos)		
	Relación de evidencia y argumento (2 puntos)		
	Diversidad de evidencias (1 punto)		
		<b>/20</b>	<b>/20</b>
<b>Forma (30 puntos)</b>			
<b>Forma interna (15 puntos)</b>			
<b>Discurso</b> (15 puntos)	El discurso incluye todos los argumentos mencionados (4 puntos)		
	Línea argumental clara y definida (4 puntos)		
	Elaboración de un discurso cohesionado (2,5 puntos)		
	Su turno ha sido empleado como correspondía (1 punto)		
	Utiliza exordios apropiados (1 punto)		
	Su discurso es persuasivo (2 puntos)		
<b>Forma externa (15 puntos)</b>			
<b>Equipo</b> (5 puntos)	Actitud adecuada durante el debate (1 punto)		
	Equilibrio entre los miembros del equipo (1 punto)		
	Cohesión del equipo (1 punto)		
	Concesión de la palabra (1 punto)		
	Agilidad y claridad en las respuestas (1 punto)		
<b>Lenguaje no verbal del equipo</b> (10 puntos)	Naturalidad y expresividad (2 puntos)		
	Dominio del espacio (2 puntos)		
	Contacto visual (0,5 puntos)		
	Dominio de voz y silencios (0,5 puntos)		
	Utiliza correctamente el lenguaje no verbal (5 puntos)		
		<b>/30</b>	<b>/30</b>
		<b>/50</b>	<b>/50</b>
<b>Mejor orador:</b>			

En consecuencia, los equipos clasificados para la semifinal son aquellos con mayor puntuación, independiente de si ganaron o perdieron sus debates. Los equipos semifinalistas debaten siguiendo el orden habitual, esto es, el primero contra el cuarto y el segundo contra el tercero, clasificándose esta vez aquellos equipos vencedores en sus correspondientes debates. Por último, solo queda la fase final, con dos únicos equipos, terminando un solo vencedor. Para premiar el esfuerzo de quienes llegan a la final del torneo, a los dos puntos (sobre los diez de la evaluación total) otorgados por participar, se suma un punto extra de otras a actividades programadas, de las cuales quedan liberados, aunque deben subir a la plataforma virtual de la asignatura un documento escueto con las argumentaciones a favor y en contra con las que han ganado el debate (León y Baena, 2015).

## RESULTADOS

Tras analizar los resultados, los datos que hemos obtenido son determinantes: el primer año en el que se implantó la actividad (2011/2012), un 93% de alumnos aprobaron la asignatura. Los porcentajes de aprobado se mantienen constantes y nunca llegan a rebajar el 85%. Las calificaciones son también muy positivas pues el 78% de los participantes en el torneo obtiene un Notable o más (38% Notable; 40% Sobresaliente). Así mismo, si comparamos la media de las calificaciones obtenidas por los estudiantes que no participan en el debate y aquellos que sí observamos que los 6,5 puntos de los primeros se elevan a 7,8 puntos en los segundos, una diferencia realmente llamativa.

No tenemos duda al respecto. El debate como herramienta de aprendizaje cooperativo en la educación superior constituye una estrategia útil para la mejora del aprendizaje, al contribuir no solo a la adquisición de competencias y contenidos, sino también a la formación integral del estudiante como ciudadano reflexivo y crítico (Rodríguez, 2012).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante siete cursos académicos hemos comprobado que la actividad no solo es sostenible, sino que, tras la primera vez que se desarrolla, la flexibilidad que la caracteriza permite una retroalimentación que la mejora continuamente, ya sea desde la percepción del docente, o de los propios alumnos, los cuales expresan su opinión mediante encuestas de calidad y satisfacción respecto a la actividad.

Al tratarse de una actividad de coste cero, en la que la única inversión es temporal, podemos confirmar que la sostenibilidad depende exclusivamente del docente y que los resultados incitan a la continuidad.

Respecto a la transferibilidad a otros contextos y las recomendaciones pertinentes para su aplicación, lo único que diferencia a una disciplina de otra es la temática y no existen otros impedimentos que puedan dificultar su correcto desarrollo en cualquiera de los contextos académicos, pues la mecánica y regulación es la misma, sin que esto suponga un perjuicio para ninguna materia o nivel educativo; por el contrario, induce a los alumnos a una preparación propia que puede descargar la amplitud del temario, dado que la formación que se precisa para el debate es probablemente más detallada y profunda que proporcionada en el marco lectivo, además siempre es el propio alumno, quien busca, elabora y desarrolla el tema junto a sus compañeros.

En suma, el debate favorece el aprendizaje a partir del desarrollo de varias competencias fundamentales (Esteban y Ortega, 2017):

1. Como grupo: trabajo en equipo, selección de fuentes y articulación del discurso, apoyado en la argumentación y la retórica. Los estudiantes desarrollan con esta metodología su capacidad investigadora, al necesitar ideas y argumentos para apoyar sus posturas. Así, previo al debate en clase, habrán investigado el corpus teórico existente y se habrán preparado las intervenciones. Debatir en el aula como forma de aprendizaje significativo implica reuniones previas preparatorias (con guía del docente si lo necesitan) en las que se ponen de manifiesto el valor de la cooperación para conseguir un fin común.
2. Como individuos: Autonomía, capacidad de transmisión de ideas, mejora de la comunicación oral y respeto a pensamientos diferentes, así como la capacidad de cuestionar ideas preconcebidas. No se trata de fomentar la competencia entre equipos con visiones antagónicas. Si la universidad es un espacio para crear y pensar, más allá de la transmisión de conocimiento, el debate permite al estudiantado improvisar, predecir los postulados contrarios y tomar la iniciativa.

El fin perseguido es múltiple: el trabajo en equipo, la labor de documentación, la construcción de argumentos y la defensa convencida de los mismos siguiendo un protocolo de turnos, tiempos y respeto, sin perder fuerza en cada una de las intervenciones, pues el objetivo es persuadir al jurado (Goleman, 2006).

La formación dada y recibida en las aulas debe tener un valor social y público. Debemos concebir al estudiante no solo como un contenedor de datos y conocimientos teóricos, también, y muy especialmente como ciudadanos con habilidades para reflexionar sobre cuestiones políticas, sociales, económicas y culturales de nuestro pasado y nuestro presente, capaces de mirar al futuro con

la seguridad de haber adquirido una formación sólida y no memorística (Dias, 2014). El debate demuestra que cualquier argumento puede ser cuestionado y eso fomenta el pensamiento crítico y abierto y, en definitiva, una educación más completa. La reflexión es lo que conecta al aula con el mundo (Morin, 2001). Las personas que se forman con el debate no solo desempeñarán dignamente un trabajo, también desarrollarán conciencia social, en cuanto al respeto de opiniones diversas y construcción de las propias.

La mejor definición de lo perseguido con esta actividad la resume Pericles en su juiciosa frase: «El que sabe pensar pero no sabe expresar lo que piensa está al mismo nivel del que no sabe pensar».

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez, M. (2014). *GRUPO GORGLAS: Enseñar a debatir*, Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia
- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la telenseñanza. En F. Martínez (Ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo cooperativo*. (pp. 131-156). Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2007). Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje. *EDUTECH, Revista electrónica de tecnología educativa*, 23. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/cabero.pdf>
- Campo, M. (2011). *¿Por qué los profesionales no comunicamos mejor? Los siete pecados capitales del mal comunicador*, Madrid: RBA.
- Dias, J. (2014). Universidad, conocimiento y construcción de un mundo nuevo. *Dilemas y Debates* 1(1), 12-19.
- Esteban, L. y Ortega, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente (2017)*, Sevilla: Universidad, 48-52. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/64625/Debate%20como%20herramienta%20de%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, Paulo; Faundez, Antonio (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Xátiva: Ediciones del Crec.
- Goleman, Daniel (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairos.
- León, M. y Baena, J. (2015). El arte de la palabra. Un método educativo a partir del debate académico universitario. *III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Com-*

*petitividad. CINAIC octubre. 2015.* Recuperado de: [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10674/CINAIC\\_2015\\_submission\\_173.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10674/CINAIC_2015_submission_173.pdf?sequence=1)

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en filosofía del derecho y teoría de la cultura. *Revista de Innovación Docente: UPO Innova*, 1, 493-503. Recuperado de: <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/124/119>

