



**Cómo citar este artículo:**

Higuera Aguirre, E. F., Schutijser de Groot, D., & Salinas Cárdenas, V. I. (2018). El debate como estrategia metodológica para el desarrollo de las competencias genéricas del proyecto Tuning para América Latina. *MLS-Educational Research*, 2 (2), 141-158. doi: 10.29314/mlser.v2i2.92

## **EL DEBATE COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL PROYECTO TUNING PARA AMÉRICA LATINA**

**Edison Francisco Higuera Aguirre**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

[ehiguera821@puce.edu.ec](mailto:ehiguera821@puce.edu.ec) · <https://orcid.org/0000-0002-5543-1524>

**Dennis Schutijser de Groot**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

[DSCHUTIJSER667@puce.edu.ec](mailto:DSCHUTIJSER667@puce.edu.ec) · (<http://orcid.org/0000-0003-0301-681X>)

**Virginia Isabel Salinas Cárdenas**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

[vsalinas472@puce.edu.ec](mailto:vsalinas472@puce.edu.ec) · <https://orcid.org/0000-0003-0271-6857>

**Resumen.** Este trabajo se centra en el análisis de tres competencias del Proyecto Tuning para América Latina. Su propósito consiste en determinar en qué medida el debate, utilizado como estrategia metodológica, permite el desarrollo de tres competencias genéricas del Proyecto Tuning para América Latina, en los estudiantes de la carrera de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador: la capacidad de comunicación oral y escrita; las habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes; y, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. La investigación aplica un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental, basado en grupos preexistentes de estudiantes de dos asignaturas, con subgrupos constituidos por emparejamiento, con una sola posprueba y con la presunción de una relación causal entre variables. El instrumento de análisis, elaborado por el equipo de investigación, es el “Cuestionario básico para establecer el aporte del debate para el desarrollo de competencias genéricas”. Los resultados provisionales del estudio señalan que el debate podría favorecer el desarrollo de aquellas competencias analizadas. Sin embargo, debido al tamaño de la muestra y al estado actual de la investigación, sus resultados no son extrapolables a otros grupos y contextos, por lo que se requiere ulteriores aplicaciones del estudio.

**Palabras clave:** Educación y Filosofía, Dialéctica, estrategia didáctica, competencias genéricas, desarrollo de competencias.

## DEBATE AS A METHODOLOGICAL STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF GENERIC COMPETENCES OF THE TUNING PROJECT FOR LATIN AMERICA

**Abstract.** This work focuses on the analysis of three competences of the Tuning Project for Latin America. Its purpose is to determine to what extent does debate, used as a methodological strategy, enable the development of three generic competences of the Tuning Project for Latin America in students in the curriculum of Philosophy at the Pontifical Catholic University in Ecuador (*Spanish acronym* PUCE): the ability to communicate orally and in writing; the skills to search, process and analyze information from various sources; and, the ability to apply knowledge in practice. The research uses a quantitative approach, with a quasi-experimental design, based on groups of students in two courses, albeit with subgroups constituted through pairing, with a single post-test and with the assumption of a causal relationship between variables. The instrument used in the analysis and developed by the research team, is the basic questionnaire for establishing the contribution of the debate for the development of generic competences. The provisional results of the study indicate that the debate could favor the development of those analyzed competences. However, due to the size of the sample and the current state of the research, its results cannot be extrapolated to other groups and contexts, which requires further study applications.

**Keywords:** Education and Philosophy, Dialectics, didactic strategy, generic competences, competence development.

### Introducción

El Proyecto Tuning ha subrayado la importancia de que los estudiantes universitarios desarrollen un conjunto de competencias genéricas (González y Wagenaar, 2005: 12). Las 17 competencias genéricas mencionadas por Tuning son las siguientes: 1) Basic knowledge of the field; 2) Capacity for analysis and synthesis; 3) Capacity to learn; 4) Creativity, 5) Applying knowledge in practice; 6) Adaptability; 7) Critical and self critical abilities; 8) Basic knowledge of the profession; 9) Research skills; 10) Interdisciplinarity; 11) Oral and written communication; 12) Ethical commitment; 13) Interpersonal skills; 14) Knowledge of a second language; 15) Elementary computing; 16) Decision making; y 17) Diversity and multi-culture (González y Wagenaar, 2005: 141-142).

En aquella misma línea, el Proyecto Tuning América Latina ha definido su lista de competencias genéricas: 1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; 2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; 3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo; 4). Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; 5). Responsabilidad social y compromiso ciudadano; 6). Capacidad de comunicación oral y escrita; 7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma; 8) Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; 9) Capacidad de investigación; 10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; 11). Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; 12). Capacidad crítica y autocrítica; 13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones; 14) Capacidad creativa; 15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; 16) Capacidad para tomar decisiones; 17). Capacidad de trabajo en equipo; 18) Habilidades interpersonales; 19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes; 20) Compromiso con la preservación del medio ambiente; 21) Compromiso con su medio socio-cultural; 22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; 23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales; 24)

Habilidad para trabajar en forma autónoma; 25) Capacidad para formular y gestionar proyectos; 26) Compromiso ético; 27) Compromiso con la calidad. (<http://www.tuningal.org/es/competencias/geologia>)

La revisión de la literatura especializada en lengua española demuestra la creciente importancia del tema en los últimos años (Bujan, et al., 2011; Climent, 2011; Espíndola, 2011; Pimienta y García, 2012; Ruiz, 2010; Tobón, 2013). No obstante, no se han encontrado estudios sistemáticos que señalen el modo en que se deben desarrollar en los estudiantes cada una de aquellas competencias genéricas. Por el contrario, se encuentran estudios aislados sobre el desarrollo de algunas competencias genéricas por ejemplo, sobre el desarrollo de competencias comunicativas (Sánchez y Brito, 2015), sobre competencias argumentativas (Sabaté, de Sirgo y López, 2010); sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del aprendizaje basado en problemas (Núñez-López, et al., 2017), etc.

En teoría, tanto en Europa, como en América Latina, la mayor parte de los docentes reconoce la importancia de las competencias en la educación superior. Según ellos, es fundamental que el perfil de egreso de los estudiantes ponga de manifiesto el desarrollo de aquellas competencias genéricas mencionadas anteriormente. Pero, en realidad, todavía no se detalla la vía para alcanzar este objetivo, es decir, “¿cómo procedemos para que nuestros estudiantes aprendan y desarrollen las competencias?” (Montenegro, 2005: 57)

No se pretende negar que existen voces discordantes acerca de la verdadera intencionalidad de las competencias. En ese sentido, algunos cuestionan sus posibles motivaciones vinculadas a lo que se ha llamado “era de la calidad”, donde se buscan “resultados tangibles” (Díaz-Barriga, 2011: 5) y hasta desean subrayar su “contrasentido” (Planas-Coll, 2013).

Más allá de los debates acerca de la importancia y las motivaciones de la incorporación de las competencias en la formación de profesionales, en este artículo se analiza el modo en el que éstas se desarrollan. Se examina de qué modo el debate permite que se desarrollen tres de las competencias genéricas mencionadas en el Proyecto Tuning para América Latina: 1) la capacidad de comunicación oral y escrita; 2) las habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes; y, 3) la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. La indagación de campo se realiza entre los estudiantes de la carrera de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, durante el primero y segundo semestres del año académico 2016-2017 (septiembre de 2016 – febrero de 2017; abril – agosto de 2017, respectivamente).

La pregunta que orienta la investigación es la siguiente: ¿En qué medida el debate, utilizado como estrategia metodológica, permite el desarrollo de aquellas tres competencias genéricas del Proyecto Tuning para América Latina, antes mencionadas, en los estudiantes de la carrera de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador? La hipótesis que guía el presente trabajo investigativo señala que la utilización frecuente del debate favorece el desarrollo de las tres competencias genéricas mencionadas: la comunicación oral y escrita; la habilidad para la búsqueda, el procesamiento y el análisis de la información; y la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica.

Según Vila, Dávila y Mora: “la adquisición de las competencias necesarias para la innovación por parte de los egresados depende (...) de cuáles fueron los métodos de

aprendizaje a los que estuvieron más expuestos durante su trayectoria como estudiantes universitarios” (2010: 8). Con el presente estudio se quiere establecer en qué medida el debate coadyuva al desarrollo de las tres competencias genéricas seleccionadas. De modo que si los resultados apoyan la hipótesis de investigación, los docentes de la carrera deberían incrementar el uso del debate, como estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Según el diccionario de la lengua española, debate proviene del verbo debatir y tiene dos acepciones: 1) controversia y 2) contienda, lucha (<http://dle.rae.es>). Para los fines de la presente investigación, se utiliza el término debate para referirse a una discusión académica organizada, entre dos grupos de estudiantes de una misma asignatura universitaria, con un tema, tiempos y lugares determinados por el docente; y con la participación de un estudiante como moderador.

Por otra parte, se puede definir las competencias como un “conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer” (<http://www.mineducacion.gov.co>). En esta investigación se utiliza el término competencia según el espíritu del Proyecto Tuning: “Competences represent a dynamic combination of knowledge, understanding, skills and abilities” (González y Wagenaar, 2005: 32).

## **Método**

### ***Diseño***

La investigación se desarrolló por medio de un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasi experimental, porque el estudio se realiza con grupos de estudiantes de dos asignaturas de la carrera de Filosofía, con subgrupos establecidos por emparejamiento sin la existencia de grupo de control: Los grupos se integraron por emparejamiento considerando el historial de rendimiento académico. El diseño prevé la realización de una posprueba y presume la existencia de una relación causal entre la variable independiente, debate, y la variable dependiente, competencias genéricas (competencias 6, 11 y 2 del Proyecto Tuning para América Latina).

### ***Participantes***

El estudio se ha realizado con dos grupos de estudiantes de dos paralelos y niveles de la Carrera de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. El primer grupo estuvo integrado por 18 estudiantes del tercer nivel de Filosofía de la asignatura Ontología. El segundo estuvo integrado por 11 estudiantes del sexto nivel de la asignatura Filosofía Política. Para la estimación de la muestra se debe tomar en cuenta que el promedio de estudiantes de la carrera es de 60 estudiantes.

A continuación, se detalla la distribución de actividades de los estudiantes de Ontología del tercer semestre. Con los 18 estudiantes se planificó dos jornadas de debate, con una duración de 96 minutos, cada una. Con un mes de anticipación, se asignaron las siguientes responsabilidades: se designó un estudiante-moderador para cada jornada, un coordinador de grupo y sus respectivos integrantes; además, se establecieron las condiciones generales de participación, como el cronograma para los debates, los grupos que asumirían el rol de defensa de la metafísica clásica y los que tenían que oponerse a ella, la rúbrica de evaluación de los debatientes y de los

moderadores. Finalmente, se invitó a dos docentes, en calidad de observadores y evaluadores del debate. El primer debate incluyó un moderador, 5 estudiantes del grupo 1 y 4 estudiantes del grupo 2. El segundo debate incluyó un moderador, 3 estudiantes del grupo 1 y 4 estudiantes del grupo 2. Inicialmente, ambos grupos de este segundo debate estaban conformados por 4 estudiantes, sin embargo, uno de ellos se retiró de la Universidad antes del fin del semestre. Al finalizar cada uno de los debates se solicitó a los participantes contestar el cuestionario.

Con los 11 estudiantes de Filosofía Política del sexto semestre se planificaron tres sesiones de debate, con una duración de 38 minutos cada una. Con aproximadamente dos semanas de anticipación al primer debate, se repartió un documento informativo conteniendo una descripción, los roles, y un resumen del procedimiento del debate dirigido (ANEXO). Para cada sesión se identificó con una semana de anticipación un tema pertinente del curso, y se designaron un moderador y un secretario, así como los integrantes de la defensa (grupo 1) y de la oposición (grupo 2). A los estudiantes a los que no se asignaba un papel dentro del debate se les asignaron la responsabilidad de jurado. Los tres temas debatidos son respectivamente: “Sócrates debe aceptar el castigo capital pronunciado en contra su persona”; “El uso de la bomba atómica era permitido para poner fin a la segunda guerra mundial”; “El gobierno debe garantizar la total libertad de expresión”. El primer debate incluyó un moderador, un secretario, 3 estudiantes del grupo 1, 2 estudiantes del grupo 2. El segundo debate incluyó un moderador, un secretario, 2 estudiantes del grupo 1 y 3 estudiantes del grupo 2. El tercer debate incluyó un moderador, un secretario, 3 estudiantes del grupo 1 y 3 estudiantes del grupo 2. En ambos debates estaba previsto incluir a 3 estudiantes por grupo, las cifras inferiores se debe a ausencias injustificadas de los estudiantes. Al finalizar los tres debates se solicitó a los participantes contestar el cuestionario.

### ***Instrumento de medida***

El instrumento, diseñado por el equipo, se denomina “Cuestionario básico para establecer el aporte del debate para el desarrollo de competencias genéricas”. El cuestionario se divide en 5 partes: En la primera, se enumeran 13 competencias genéricas del Proyecto Tuning para América Latina y se solicita que los estudiantes seleccionen 3 que consideren haber desarrollado al trabajar con el debate. En la segunda, se indaga sobre las habilidades desarrolladas en el campo de la comunicación oral y escrita. En la tercera, se interroga sobre las habilidades relacionadas con la búsqueda, el procesamiento y el análisis de la información de diversas fuentes. En la cuarta, se considera la aplicación de los conocimientos previos durante el debate. Y, en la quinta, sobre la posibilidad de que utilicen las tres competencias analizadas. El cuestionario se presenta en la sección de anexos.

### ***Procedimiento***

Los 2 debates de la asignatura Ontología se realizaron durante la semana de exámenes finales del primer semestre 2016-2017. Para ello, se adecuó el aula de clases asignando espacios físicos para los grupos, el moderador y los docentes evaluadores.

El debate inicia con el saludo y las indicaciones generales del moderador (4 minutos). Luego se realiza la primera exposición de la posición de cada grupo, durante 15 minutos cada uno. La primera parte concluye con el resumen de las dos posiciones, de 3 minutos y un tiempo para que ambos grupos intercambien opiniones, de 5 minutos.

La segunda parte permite la réplica, de cada grupo, de 10 minutos cada grupo y el resumen del moderador, de 3 minutos. La tercera parte consiste en la contrarréplica de los grupos, de 5 minutos cada grupo y el resumen del moderador de 3 minutos. El debate finaliza con las conclusiones del moderador, durante 5 minutos.

Finalmente, se contempla un espacio de 10 minutos, para que los estudiantes respondan el cuestionario y la lista de cotejo. Paralelamente, los evaluadores califican las rúbricas individuales de los participantes y los moderadores.

Los 3 debates de la asignatura Filosofía Política se realizaron en tres momentos distintos durante el curso realizado en el segundo semestre 2016-2017, respectivamente en la semana 3, 8 y 14.

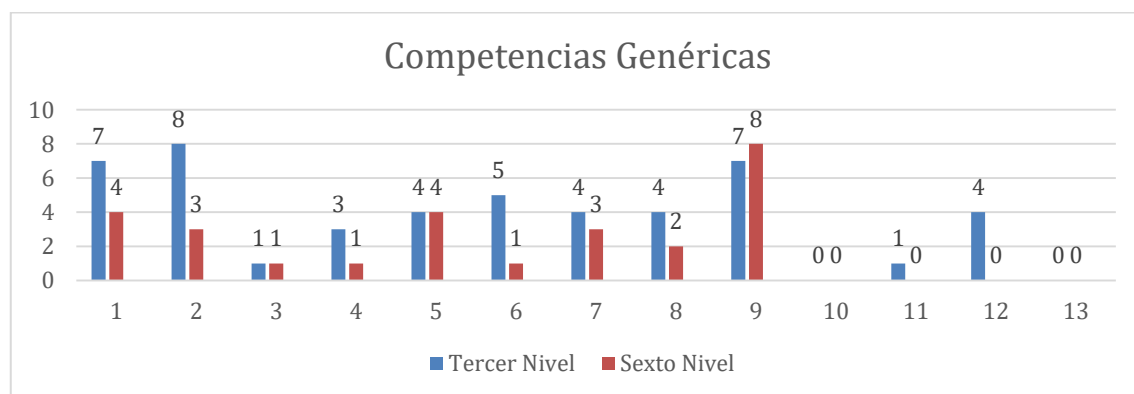
El debate inicia con el saludo y las indicaciones generales del moderador (2 minutos). Luego se realiza la primera exposición de la posición de cada grupo, durante 4 minutos cada uno. La primera parte concluye con el resumen de las dos posiciones, y de un tiempo de deliberación de 2 minutos para ambos grupos. La segunda parte permite la réplica, de 4 minutos para cada grupo y el resumen por el moderador de 2 minutos. Seguido ambos grupos tienen la oportunidad de intercambiar opiniones durante 5 minutos. La tercera parte del debate consiste en la conclusión de la oposición y de la defensa, para cual fin cada grupo dispone de 2 minutos. El debate concluye con el resumen del secretario (5 minutos) y las palabras conclusivas del moderador (2 minutos).

## Resultados

Se presentan los resultados del “Cuestionario básico para establecer el aporte del debate para el desarrollo de competencias genéricas”. Este cuestionario lo llenaron 16 estudiantes del tercer nivel de la carrera de Filosofía; y, 9 estudiantes del sexto nivel de *Filosofía Política*, luego de los debates. Se excluyen los estudiantes que fungieron de moderadores de los debates.

### Competencias genéricas

Como muestra la Figura 1 en los dos grupos, la competencia genérica más importante es la capacidad para identificar plantear y resolver problemas (9); y, que la Capacidad de trabajo en equipo (10) y el Compromiso con la calidad (13) no han sido desarrolladas con el debate. Para los dos grupos la capacidad de abstracción análisis y síntesis (1) obtiene una participación de aproximadamente el 50%.

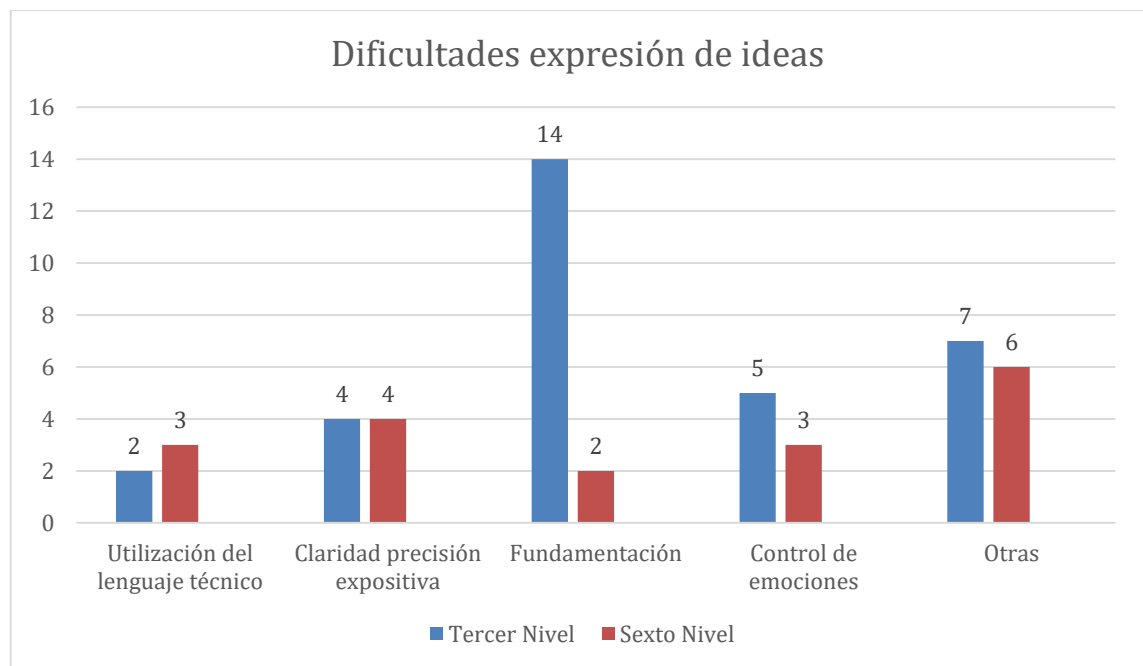


**Figura 1. Competencias Genéricas Tercer y Sexto Nivel**

En el tercer nivel la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (2) ha sido seleccionada por el 50% de sus participantes. En el sexto nivel también consideran como representativa la capacidad de investigación (5).

***Comunicación oral y escrita***

Las dificultades personales que los estudiantes experimentaron al expresar verbalmente sus ideas durante el debate fueron:



**Figura 2. Dificultades personales en la expresión de ideas en el debate**

Al procesar la información de esta pregunta abierta, las respuestas se clasificaron en los cinco ámbitos señalados en la Figura 2: utilización del lenguaje técnico, claridad y precisión expositiva, fundamentación, control de emociones y otras. Se observa que en el tercer nivel es significativa la dificultad de Fundamentación; mientras en el sexto nivel lo más representativo se incluye como otro, debido a la variedad de opiniones expuestas.

En cuanto a las habilidades comunicativas desarrolladas durante el debate, que pueden ser útiles para el futuro, se establecieron cinco categorías: exposición clara de ideas, argumentación, análisis de puntos de vista, búsqueda de información y otras. Para los dos grupos de estudiantes la búsqueda de información es la habilidad comunicativa menos desarrollada en el debate, en tanto que la argumentación es la más aplicada.

***Habilidades en la búsqueda, procesamiento y análisis de la información***

En las habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes, se plantearon diferentes recursos que los estudiantes utilizaron para este efecto.

Tabla 1  
*Recursos para la búsqueda de información*

| Listado | Recursos  | Tercer Nivel | Sexto Nivel |
|---------|---|--------------|-------------|
| 1       | Libros  | 15           | 9           |
| 2       | Publicaciones periódicas: Revistas, boletines, series, anuarios         | 5            | 3           |
| 3       | Informes científicos  | 4            | 2           |
| 4       | Informes técnicos   | 2            | 2           |
| 5       | Programas de investigación  | 1            | 1           |
| 6       | Actas de congreso   | 0            | 0           |
| 7       | Tesis de doctorado  | 4            | 2           |
| 8       | Catálogos de bibliotecas o de publicaciones periódicas                  | 5            | 0           |
| 9       | Patentes  | 1            | 0           |
| 10      | Bibliografías   | 8            | 3           |
| 11      | Publicaciones oficiales o de organismos públicos                        | 1            | 1           |
| 12      | Índices y resúmenes   | 5            | 2           |
| 13      | Obras de referencia: diccionarios, enciclopedias, monografías, tratados | 11           | 4           |
| 14      | Motores de búsqueda y directorios de internet                           | 6            | 4           |
| 15      | Bases de datos especializadas de internet                               | 7            | 3           |
| 16      | Otras   | 2            | 0           |

En la Tabla 2 se observa que en los dos grupos, el recurso libros (1) ha sido el más seleccionado, excepto por un estudiante de tercer nivel. Ninguno de los estudiantes de los dos grupos ha seleccionado el recurso Actas de congreso (6).

En tercer nivel es significativa la utilización de Obras de referencia: diccionarios, enciclopedias, monografías, tratados (13). Aproximadamente el 50% de los estudiantes considera que los aspectos: bibliografías (10), motores de búsqueda y directorios de internet (14) y bases de datos especializadas de internet (15) son recursos importantes para la búsqueda de información.

En el sexto nivel también son importantes los recursos: Obras de referencia: diccionarios, enciclopedias, monografías, tratados (13) y Motores de búsqueda y directorio de internet (14); mientras que tampoco son significativos los recursos Catálogos de bibliotecas o de publicaciones periódicas (8), patentes (9) y otros (16).

A continuación se indagan los pasos que aplican los estudiantes para el procesamiento de la información. Para ambos grupos es altamente significativa la revisión y organización de la información y en un 50% aproximadamente la clasificación y compilación de los datos. En ambos casos se observa que casi no es utilizado el paso de presentación mediante gráficos y tablas.

Las acciones utilizadas por los estudiantes para el análisis de la información están resumidas en la siguiente tabla y gráfica:



Tabla 2  
*Acciones para el análisis de información*

| Listado | Acciones   | Tercer Nivel | Sexto Nivel |
|---------|--|--------------|-------------|
| 1       | Identificar la pregunta o preguntas que se quieren responder   | 12           | 7           |
| 2       | Seleccionar la información requerida   | 10           | 3           |
| 3       | Asegurar la calidad de los datos disponibles   | 9            | 5           |
| 4       | Establecer interrelaciones entre los datos: las relaciones o cadenas causales a través de las cuales se pueden responder las preguntas | 7            | 5           |
| 5       | Interpretar los datos: obtener conclusiones generalizables a partir de los datos analizados  | 9            | 3           |
| 6       | Formular recomendaciones   | 4            | 1           |

De los encuestados de los dos grupos, aplican fundamentalmente la acción Identificar la pregunta o preguntas que se quieren responder (1). Todas las demás acciones se consideran importantes, excepto la Formulación de recomendaciones (6), ya que es la opción menos registrada.

A continuación se mencionan las 2 dificultades que experimentaron durante la búsqueda, el procesamiento y el análisis individual de la información. Alrededor de la mitad de los estudiantes de ambos grupos tiene dificultad para la búsqueda de información en los campos: Criterio para determinar la importancia del material encontrado. Los estudiantes del tercer nivel consideran que su mayor dificultad consiste en el Acceso a materiales impresos de calidad.

Las Dificultades que se presentaron durante el procesamiento de la información. Se puede concluir que aproximadamente la mitad de los estudiantes de ambos grupos incluyen entre las dificultades durante el procesamiento de la información la Falta de organización del grupo para la revisión de la información y Falta de organización del grupo para la clasificación de los datos. En el caso de los estudiantes de sexto nivel también se considera que la Falta de organización del grupo para la organización de la información es importante y es nada significativa la Falta de organización del grupo para la compilación de los datos.

Sobre las dificultades para el análisis de la información se ha considerado: la capacidad para identificar preguntas, para seleccionar la información, para determinar la calidad de los datos, para establecer relaciones y para interpretar los datos.

Para los estudiantes del tercer nivel son más importantes las dificultades relacionadas con Problemas para identificar la pregunta o preguntas que se quieren responder y Problemas para la calidad de los datos disponibles. En el sexto nivel se considera que la dificultad más representativa es la relacionada con Problemas para interpretar los datos.

### ***Aplicación***

A continuación se indaga cuál de los tres momentos del debate en el que los estudiantes han requerido aplicar los conocimientos desarrollados durante el presente curso: durante la exposición, durante la réplica o durante la contrarréplica. Los

estudiantes del tercer nivel consideran que aplicaron los conocimientos desarrollados en el curso fueron útiles durante la réplica; mientras los estudiantes de sexto nivel le dan igual importancia a la aplicación durante los tres momentos del debate.

Posteriormente se consulta en qué momento del debate necesitó aplicar los conocimientos adquiridos durante su investigación previa al debate. En este caso no hay una diferencia significativa entre los dos grupos respecto a los momentos en los que necesitaron aplicar los conocimientos adquiridos en la investigación previa al debate. En el tercer nivel le dan mayor importancia a la exposición y contrarréplica y en el sexto nivel les dan una relativa mayor importancia al momento de la exposición y con menor consideración a la contrarréplica.

### ***Prospectiva***

A continuación se pide a los estudiantes que mencionen las destrezas comunicativas, investigativas y de aplicación de conocimientos, desarrolladas durante el debate, que les servirán para el futuro. En esta pregunta abierta los estudiantes de tercer nivel asignan casi la misma importancia al desarrollo del lenguaje, a la argumentación y a otros; mientras los de sexto nivel consideran más significativo el desarrollo del lenguaje.

Dentro de las destrezas investigativas desarrolladas en el debate, las respuestas se clasificaron en tres grupos: búsqueda y selección de fuentes, análisis de la información y otras. Los estudiantes de tercer nivel le dan mayor importancia a la búsqueda y selección de fuentes, menor influencia al análisis de la información y poca representatividad al interés. En el sexto nivel las dos primeras opciones han sido seleccionadas por 4 estudiantes, mientras que solo uno se inclina por el interés.

En las destrezas de aplicación de conocimientos desarrollados en el debate se identificaron cuatro opciones. En el tercer nivel es algo más significativa la destreza, exposición de ideas y debate y poco representativa la categorizada como otra (tiempo, trabajo equipo y nervios). En el sexto nivel le dan mayor importancia a las destrezas, análisis y síntesis de ideas o datos y a la que considera tiempo trabajo en equipo y nervios.

## **Discusión y conclusiones**

En el análisis de los resultados, se deben considerar algunas características de la investigación. Los resultados se obtienen de una muestra compuesta por 29 estudiantes, menos cuatro estudiantes que cumplen el papel de moderadores. Mientras el uso del debate por su naturaleza se presta a grupos pequeños, la consecuencia también es que los resultados no siempre tienen la misma fuerza persuasiva. A esa constatación se añade que la composición de los dos grupos es diferente. El primer grupo estuvo integrado por estudiantes de los primeros niveles de la carrera de Filosofía (tercer nivel), 17 de los cuales se cambiará a la carrera de Teología, luego del cuarto nivel. El segundo grupo es de un nivel avanzado de Filosofía (sexto semestre), los cuales provienen de la carrera de Filosofía y de otras carreras (Sociología, por ejemplo), y que estudian estos temas por elección propia. Resulta que el compromiso con la materia, así como con la metodología del debate podría diferir entre ambos grupos, constituyendo una variable que no ha sido considerada en el análisis de los resultados. No cabe duda que esta diferencia en la composición de los grupos puede tener un impacto concluyente en los resultados finales del estudio.

También se debe mencionar que han quedado fuera de consideración otras variables que podrían ser determinantes en el análisis de los resultados, tales como el género, la edad, la nacionalidad, la clase social de los participantes. A pesar de esta reserva, se podrían mencionar las siguientes observaciones.

### ***Competencia genérica 1: la capacidad de comunicación oral y escrita***

Un resultado destacable en ambos grupos es el peso relativamente bajo asignado al aprendizaje de habilidades de colaboración. Así, en cuanto a las competencias desarrolladas (pregunta 1), ambas opciones “capacidad de trabajo en equipo” y “habilidades interpersonales” reciben muy poca o ninguna mención. Aunque se podría haber esperado encontrar ante todo cierto énfasis en estas habilidades debido a la naturaleza de la carrera.

La observación anterior se puede cruzar con las respuestas a la pregunta que enfoca la “exposición de ideas y debate” es una destreza de aplicación de conocimientos desarrollada durante el debate de gran importancia para los estudiantes del primer grupo. Esta aparente contradicción podría interpretarse, precisamente, por la consideración de que tales habilidades orales se consideran, comúnmente, como habilidades secundarias en la carrera de Filosofía. Al señalar las competencias genéricas pertinentes para la carrera, no se mencionan las habilidades expresivas. Sin embargo, al articular las destrezas de aplicación, es decir entendidas como destrezas que no se utilizan necesariamente en los estudios mismos, sino que pueden servir fuera del contexto académico en la vida diaria o en un futuro entorno profesional, es el tema más recurrente.

### ***Competencia genérica 2: las habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes***

La gran importancia que reconocen ambos grupos a la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, junto con la alta mención en el primer grupo de la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, permite presumir que la segunda competencia genérica mencionada en el Proyecto Tuning para América Latina (“habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes”) debe considerarse alcanzada por ambos grupos.

Esta observación se ve ante todo confirmada en el primer grupo, expresamente en la respuesta a la pregunta de “dificultades personales para expresar verbalmente sus ideas durante el debate”. La alta presencia de problemas de fundamentación teórica ilustra una dificultad encontrada por los estudiantes en la realización del debate. Y, considerando que se aprende precisamente a través del encuentro con dificultades y retos, se puede considerar que tal dificultad haya aportado un momento de aprendizaje significativo para los estudiantes.

La confirmación ligeramente menor en el segundo grupo en relación con este punto se podría explicar por el hecho de que los estudiantes del segundo grupo están en un nivel más avanzado de sus estudios. Por lo tanto, las estrategias de búsqueda, procesamiento y análisis de información ya han sido establecidas y el debate no parece añadir un real aporte nuevo a los conocimientos y las estrategias apropiadas.

En cuanto al uso de diferentes fuentes para encontrar la información requerida para los debates, se evidencia que el uso de los libros es la primera fuente de información para ambos grupos. Considerando el marco general de la carrera de

Filosofía, este resultado confirma una presunción común. Algo sorprendente podría considerarse el relativo bajo uso de motores de búsqueda y directorios de Internet, así como de publicaciones periódicas tales como revistas, boletines, series y anuarios. En cuanto al uso de Internet, según parece en el presente indicador, el uso de *Google* y de *Wikipedia* podría ser menos común que lo que a menudo se sospecha. El escaso uso de revistas y otras publicaciones periódicas sorprende ante todo en el segundo grupo, donde el contenido invita al uso de la prensa diaria y de ejemplos de la actualidad. Esa observación corrobora los resultados obtenidos en vista de la competencia genérica 3, que considera la capacidad de vincular los conocimientos con la práctica.

### ***Competencia genérica 3: la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica***

La tercera competencia genérica identificada en el Proyecto Tuning, la de aplicar los conocimientos en la práctica, parece confirmada más en el primer grupo que en el segundo, si se considera únicamente las respuestas a la primera pregunta del cuestionario básico. Esta diferencia entre ambos grupos es, a primera vista, aún más sorprendente cuando se considera que los debates del primer grupo versaron sobre una asignatura excesivamente teórica (*Ontología*); mientras que el segundo grupo debatió contenidos de una asignatura de carácter práctico (*Filosofía Política*). Fácilmente, el investigador podría suponer que debido a la naturaleza práctica de Filosofía política, los estudiantes reconocieron su aplicabilidad.

Una posible explicación a esta aparente discrepancia surge, precisamente, de las materias cubiertas. Si se considera que los estudiantes que se inscriben a la asignatura *Ontología* pueden hacerlo con el prejuicio de que es una materia desvinculada de la realidad diaria, la aplicación del debate resulta una herramienta que les permite un notable acercamiento práctico. Mientras en la clase de *Filosofía Política*, las expectativas ya estaban más dirigidas a una materia cercana de la realidad y más concretamente del debatir, que la posible aplicación de los conocimientos en la práctica quedaba menos flagrante. Se debe insistir que ésta constituye una presunción de los investigadores, que requiere de una ulterior confirmación, por medio de una investigación de campo.

Lo anterior se apoya en la constatación de que en el segundo grupo por su trayectoria tiene mayor experiencia previa de debates. El aporte de aquella experiencia pudo haber incidido sobre otros resultados. De modo general, podría considerarse que el debate es una estrategia más adecuada para los niveles iniciales, pues en aquellos estudiantes se observó una contribución más significativa en relación a las tres competencias mencionadas genéricas estudiadas.

### ***Conclusiones***

Con la intención de establecer las contribuciones del debate para el desarrollo de 3 competencias genéricas del Proyecto Tuning para América Latina (C6: Capacidad de comunicación oral y escrita; C11: Las habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes; C2: Capacidad de aplicar los conocimiento en la práctica) se realizó un solo estudio con dos grupos de estudiantes de la carrera de Filosofía, durante los dos semestres del año académico 2016-2017.

Antes de señalar la conclusiones se debe recordar la pregunta inicial de la investigación: ¿En qué medida el debate, utilizado como estrategia metodológica, permite el desarrollo de aquellas tres competencias genéricas del Proyecto Tuning para América Latina, antes mencionadas, en los estudiantes de la carrera de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador? Desde la percepción de los estudiantes la

estrategia no contribuiría, en absoluto, para la capacidad de trabajo en equipo y para el compromiso con la calidad. Los resultados del estudio apoyan la hipótesis que concede importancia al debate para el desarrollo de las competencias genéricas seleccionadas. Sobre todo, la capacidad de comunicación oral y escrita y la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica han resultado favorecidas. Por el contrario, ambos grupos consideran que el debate no ha contribuido para el desarrollo de la Capacidad de trabajo en equipo. Sin embargo, estos resultados no pueden considerarse definitivos, debido al tamaño de la muestra y a la necesidad de afinar los instrumentos de medición, para alcanzar un mejor nivel de validez interna. Adicionalmente, se sugiere la realización de un estudio de serie cronológica experimental o cuasiexperimental, que analice al grupo experimental a lo largo del desarrollo de la carrera, que incluya un grupo de control.

Tal como se ha constatado, la constitución de los grupos de análisis se marca por algunas particularidades y diferencias. Debido a los resultados preliminares obtenidos durante esta investigación, se sugiere realizar estudios longitudinales con otros tipos de grupos de estudiantes, tanto de los niveles básicos como de los niveles más avanzadas; en materias semejantes en cuanto a su contenido, como en aquellas de contenido diferente.

Uno de los objetivos más obvios en el uso del debate como método de enseñanza consiste en su aporte al desarrollo de las habilidades sociales: el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales, o incluso la expresión oral. Por lo tanto, sorprende que este elemento no se haya destacado en los resultados obtenidos. Con el fin de alcanzar mejores resultados durante la implementación del debate en el aula, se debería brindar mayor apoyo a la dimensión social de la estrategia de enseñanza en el aula.

El presente estudio constituye un primer acercamiento al análisis del uso del debate, como estrategia de enseñanza en la carrera de Filosofía. Por consiguiente, se debe reconocer la necesidad de afinar los instrumentos de medición, de acuerdo a los resultados obtenidos y no obtenidos. Por ejemplo, la incorporación de preguntas abiertas (2.3 y 5) en el “Cuestionario básico para establecer el aporte del debate para el desarrollo de competencias genéricas”, ha desembocado en un abanico de respuestas difíciles de clasificar. Además, algunas preguntas pueden haber llevado a resultados ambiguos, debido errores de interpretación. Por ejemplo, la solicitud de la “destreza de aplicación de conocimientos, desarrolladas durante el debate, que le servirán para el futuro”, podría ser interpretada de maneras diferentes.

## Referencias

- Bujan, K. Itziar R. y Aramendi, P. (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Centro Virtual de Noticias de la Educación. (2011). *Enfoque de competencias en la educación: del conocimiento al uso y apropiación*. Retrieved from <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html>
- Climént, J. (2011). *Formación por competencias: Tesauro de términos, conceptos e instrumentos*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. Retrieved from <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n5/v2n5a1.pdf>

- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Espíndola, J. (2011). *Reingeniería educativa. Enseñar y aprender por competencias* (2ª ed.). México: CENGAGE.
- González, J. y Wagenaar, R. (editores). (2005). *Tuning Educational Structures y Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Universidad de Deusto. Retrieved from [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII\\_Final-Report\\_EN.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_EN.pdf)
- Montenegro, I. (2005). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá: Magisterio.
- Núñez, S. Ávila, J. y Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 84-103. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299152904005>
- Padilla, C. Douglas, S. y López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. @TIC. *Revista d'innovació educativa*, 4(2010), 2-12.
- Pimienta, J. y García, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson. Retrieved from <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/padillayotros2010compentenciasargumentativasenpdf-dfrlS-articulo.pdf>
- Planas-Coll, J. (2013). El contrasentido de la enseñanza basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 75-92. doi: 10.1016/S2007-2872(13)71925-5
- Sánchez, J. y Brito, N. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros*, 13(2), 117-141. doi: 10.15665/re.v13i2.502
- Ruiz, M. (2010). *Enseñar en términos de competencias*. (2ª ed.). México: Trillas.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª ed.). Bogotá: ECOE.
- Tuning América Latina. (2018). *2011-2013 Innovación Educativa y Social*. Retrieved from <http://www.tuningal.org/es/competencias/geologia>
- Vila, L. Dávila, D. y Mora, J. (2010). Competencias para la innovación en las Universidades de América Latina: un análisis empírico. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 5-23. Retrieved from <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a2.pdf>

Anexos

**Anexo 1. Cuestionario básico para establecer el aporte del debate para el desarrollo de competencias genéricas**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD ECLESIAÍSTICA DE CIENCIAS FILOSÓFICO-TEOLÓGICAS  
ESCUELA DE FILOSOFÍA

ESTUDIANTE:.....

1. Competencias Genéricas: Del siguiente listado de competencias genéricas, seleccione las 3 más importantes que ha desarrollado al trabajar con el debate (marque con una “X”)

| Listado | Competencia   | Opción |
|---------|---|--------|
| 1       | Capacidad de abstracción, análisis y síntesis   |        |
| 2       | Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica                                   |        |
| 3       | Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión                                   |        |
| 4       | Capacidad de comunicación oral y escrita  |        |
| 5       | Capacidad de investigación  |        |
| 6       | Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas |        |
| 7       | Capacidad crítica y autocrítica   |        |
| 8       | Capacidad de actuar en nuevas situaciones   |        |
| 9       | Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas                               |        |
| 10      | Capacidad de trabajo en equipo  |        |
| 11      | Habilidades interpersonales   |        |
| 12      | Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad                              |        |
| 13      | Compromiso con la calidad   |        |

2. Capacidad de comunicación oral y escrita

2.1. Mencione dos dificultades personales que experimentó para expresar verbalmente sus ideas durante el debate

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_

2.2. Menciones dos habilidades comunicativas desarrolladas durante el debate, que pueden ser útiles para el futuro.

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_

3. Habilidades para buscar, procesar y analizar la información procedente de diversas fuentes

3.1. Para la búsqueda de la información me he servido de los siguientes recursos (marque con una “X”):

| Listado | Recursos | Opción |
|---------|----------|--------|
| 1       | Libros   |        |

- 2 Publicaciones periódicas: Revistas, boletines, series, anuarios
- 3 Informes científicos
- 4 Informes técnicos
- 5 Programas de investigación
- 6 Actas de congreso
- 7 Tesis de doctorado
- 8 Catálogos de bibliotecas o de publicaciones periódicas
- 9 Patentes
- 10 Bibliografías
- 11 Publicaciones oficiales o de organismos públicos
- 12 Índices y resúmenes
- 13 Obras de referencia: diccionarios, enciclopedias, monografías, tratados
- 14 Motores de búsqueda y directorios de internet
- 15 Bases de datos especializadas de internet
- 16 Otras

3.2. Para el procesamiento de la información me he servido de los siguientes pasos (marque con una "X"):

| Listado | Pasos                                     | Opción |
|---------|---|--------|
| 1       | Revisión y organización de la información |        |
| 2       | Clasificación y compilación de los datos  |        |
| 3       | Presentación mediante gráficos y tablas   |        |

3.3. Para el análisis de la información me he servido de las siguientes acciones (marque con una "X"):

| Listado | Acciones   | Opción |
|---------|--|--------|
| 1       | Identificar la pregunta o preguntas que se quieren responder   |        |
| 2       | Seleccionar la información requerida   |        |
| 3       | Asegurar la calidad de los datos disponibles   |        |
| 4       | Establecer interrelaciones entre los datos: las relaciones o cadenas causales a través de las cuales se pueden responder las preguntas |        |
| 5       | Interpretar los datos: obtener conclusiones generalizables a partir de los datos analizados  |        |
| 6       | Formular recomendaciones   |        |

3.4. Seleccione 2 dificultades que experimentó durante la búsqueda, el procesamiento y el análisis individual de la información. Dificultades durante la búsqueda de la información (marque con una "X")

| Listado | Dificultad  | Opción |
|---------|---|--------|
| 1       | Criterio para determinar la importancia del material encontrado |        |
| 2       | Acceso a materiales impresos de calidad                         |        |
| 3       | Acceso a materiales virtuales de calidad                        |        |
| 4       | Acceso a materiales en lengua española                          |        |

Dificultades durante el procesamiento de la información (marque con una "X")



| Listado | Dificultad   | Opción |
|---------|--|--------|
| 1       | Falta de organización del grupo para la revisión de la información     |        |
| 2       | Falta de organización del grupo para la organización de la información |        |
| 3       | Falta de organización del grupo para la clasificación de los datos     |        |
| 4       | Falta de organización del grupo para la compilación de los datos       |        |

**Dificultades durante el análisis de la información (marque con una “X”)**

| Listado | Dificultad  | Opción |
|---------|---|--------|
| 1       | Problemas para identificar la pregunta o preguntas que se quieren responder |        |
| 2       | Problemas para seleccionar la información requerida                         |        |
| 3       | Problemas para asegurar la calidad de los datos disponibles                 |        |
| 4       | Problemas para establecer interrelaciones entre los datos                   |        |
| 5       | Problemas para interpretar los datos  |        |

**4. Aplicación**

4.1. Identifique 1 momento del debate en el que necesitó aplicar los conocimientos desarrollados durante el presente curso (marque con una “X”)

| Listado | Momento        | Opción |
|---------|----------------|--------|
| 1       | Exposición 1   |        |
| 2       | Réplica 1      |        |
| 3       | Contrarréplica |        |

4.2. Identifique 1 momento del debate en el que necesitó aplicar los conocimientos adquiridos durante su investigación previa al debate (marque con una “X”)

| Listado | Momento        | Opción |
|---------|----------------|--------|
| 1       | Exposición 1   |        |
| 2       | Réplica 1      |        |
| 3       | Contrarréplica |        |

**5. Prospectiva**

Señale 1 destreza comunicativa, 1 destreza investigativa (relacionada con la búsqueda, el procesamiento y el análisis de información) y 1 destreza de aplicación de conocimientos, desarrolladas durante el debate, que le servirán para el futuro.

- a) Destreza comunicativa: \_\_\_\_\_  
 b) Destreza investigativa \_\_\_\_\_  
 c) Destreza de aplicación \_\_\_\_\_

**Fecha de recepción:** 12/09/2018  
**Fecha de revisión:** 03/10/2018  
**Fecha de aceptación:** 31/10/2018