

Título

Transformando la enseñanza en Ciencia Política mediante el Debate Universitario Guiado: un enfoque de aprendizaje activo

Autores

Izaro Gorostidi, Andere Ormazabal e Igor Ahedo

Institución de procedencia

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

Dirección electrónica

izaro.gorostidi@ehu.eus

Resumen

La educación superior se enfrenta al desafío de formar estudiantes capaces de comprender fenómenos políticos complejos, analizar críticamente información diversa y participar de manera activa en sociedades cada vez más polarizadas. En este contexto, las metodologías activas adquieren una relevancia creciente como herramientas para promover aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias cívicas. El presente trabajo analiza una experiencia de Debate Universitario Guiado (DUG) implementada en una asignatura del Grado en Ciencia Política. La metodología combina investigación documental, asignación de roles, debate estructurado y una fase final de *debriefing* orientada a la reflexión metacognitiva. La evaluación se realizó mediante un cuestionario de percepción subjetiva del aprendizaje administrado a 24 estudiantes. Los resultados muestran una valoración positiva de la experiencia, especialmente en dimensiones relacionadas con la comprensión de fenómenos políticos, la argumentación basada en evidencias y el uso de fuentes fiables. Asimismo, el alumnado identifica mejoras en competencias asociadas al pensamiento crítico y a la consideración de perspectivas diversas. Los hallazgos sugieren que el DUG constituye una herramienta pedagógica eficaz para promover el aprendizaje activo y el desarrollo de competencias relevantes para la formación politológica.

Nota biográfica

Izaro Gorostidi, Andere Ormazabal e Igor Ahedo son profesores agregados del Departamento de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU). Desarrollan su actividad docente e investigadora en el ámbito de la ciencia política, con especial interés por la innovación docente, las metodologías activas de aprendizaje y la participación política.

Palabras clave

Metodologías activas; aprendizaje activo; debate universitario guiado; pensamiento crítico; educación cívica.

1. Introducción

La enseñanza universitaria de la Ciencia Política afronta actualmente el desafío de formar estudiantes capaces no solo de comprender los procesos e instituciones políticas, sino también de analizar críticamente problemas públicos complejos, evaluar información procedente de fuentes diversas y participar de forma reflexiva en sociedades crecientemente polarizadas. En este contexto, la formación universitaria trasciende la transmisión de contenidos disciplinares para incorporar el desarrollo de competencias analíticas, deliberativas y cívicas que permitan al alumnado interpretar la realidad política con rigor y participar de manera informada en la vida democrática.

En las últimas décadas, las metodologías activas se han consolidado como uno de los principales enfoques de innovación docente en educación superior. Frente a modelos de enseñanza centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento, estas estrategias sitúan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, favoreciendo su participación, la construcción compartida del conocimiento y la reflexión crítica (Barnett, 2001). La evidencia empírica disponible muestra, además, que este tipo de metodologías contribuye a mejorar tanto el aprendizaje como la implicación del alumnado cuando se diseñan en torno a actividades que requieren participación activa y reflexión (Prince, 2004).

La incorporación de metodologías activas resulta especialmente pertinente en la enseñanza de la Ciencia Política. El análisis de fenómenos como la polarización ideológica, la desinformación, los conflictos de valores o los debates sobre políticas públicas exige que el alumnado sea capaz de evaluar evidencias, contrastar argumentos y considerar perspectivas alternativas antes de formular juicios propios. Estas capacidades adquieren una relevancia creciente en un contexto caracterizado por la rápida circulación de información y por la proliferación de discursos simplificadores que dificultan la deliberación democrática.

La literatura sobre educación cívica y participación política ha mostrado que determinadas prácticas docentes, como los debates estructurados, los entornos abiertos a la discusión (open classroom climate) y las experiencias de aprendizaje experiencial, favorecen el desarrollo del interés por la política, el compromiso cívico y las competencias democráticas (Homana et al., 2006; García-Albacete, 2013; Kahne et al., 2013). Más allá de facilitar la adquisición de conocimientos, estas metodologías contribuyen a que el alumnado aprenda a fundamentar sus opiniones, evaluar críticamente la información disponible y dialogar con posiciones diferentes desde el respeto y la argumentación.

En este marco se sitúa el Debate Universitario Guiado (DUG), una propuesta metodológica diseñada para integrar investigación documental, deliberación estructurada y reflexión crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología plantea cuestiones controvertidas relacionadas con problemas políticos contemporáneos, asigna al alumnado posiciones argumentativas específicas y culmina con una fase de debriefing orientada a favorecer la reflexión metacognitiva sobre los aprendizajes alcanzados. De este modo, el debate deja de entenderse como un mero ejercicio de comunicación oral para convertirse en una estrategia de aprendizaje que promueve el análisis crítico, la argumentación basada en evidencias y la comprensión de la complejidad inherente a los fenómenos políticos.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la percepción del alumnado sobre el impacto del Debate Universitario Guiado en el desarrollo de competencias relevantes para la formación en Ciencia Política, prestando especial atención a dimensiones como el pensamiento crítico, la argumentación fundamentada, la comunicación oral y la comprensión de problemas políticos complejos. Con ello, se pretende contribuir a la reflexión sobre el potencial de las metodologías deliberativas como herramientas para fortalecer tanto el aprendizaje disciplinar como la formación cívica en el ámbito de la educación superior.

2. Marco teórico

2.1. Educación cívica y formación para la ciudadanía democrática

La educación cívica constituye uno de los principales mecanismos mediante los cuales los sistemas educativos contribuyen a la formación de una ciudadanía capaz de participar de manera informada, crítica y responsable en la vida democrática. Su finalidad trasciende la transmisión de conocimientos sobre instituciones, normas o procesos políticos, orientándose al desarrollo de competencias, actitudes y valores que permitan comprender la complejidad de los asuntos públicos y participar activamente en su deliberación (Westheimer y Kahne, 2004).

Desde esta perspectiva, la ciudadanía democrática requiere mucho más que el conocimiento formal del funcionamiento de las instituciones. Implica la capacidad para analizar problemas públicos, valorar críticamente información procedente de fuentes diversas, contrastar argumentos y adoptar decisiones fundamentadas. En consecuencia, la educación superior desempeña un papel esencial en la formación de estas capacidades, especialmente en disciplinas como la Ciencia Política, cuyo objeto de estudio se encuentra estrechamente vinculado al análisis crítico de la realidad social y política.

La literatura sobre civic engagement ha puesto de manifiesto que la calidad de una democracia depende, en buena medida, del grado de implicación de la ciudadanía en los asuntos colectivos. Dicha implicación comprende tanto formas convencionales de participación política como iniciativas de carácter comunitario orientadas al bien común y a la generación de capital social (Putnam, 2000). En este contexto, las instituciones educativas adquieren una responsabilidad central al crear espacios de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias cívicas y deliberativas.

2.2. Aprendizaje activo, deliberación y debate académico

Las metodologías activas parten del principio de que el aprendizaje resulta más profundo y significativo cuando el estudiantado participa activamente en la construcción del conocimiento y cuando existe una adecuada alineación entre los resultados de aprendizaje, las actividades desarrolladas y los procedimientos de evaluación (Biggs y Tang, 2011). Frente a modelos de enseñanza centrados en la exposición magistral y la recepción pasiva de información, estas estrategias sitúan al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, promoviendo la autonomía, la reflexión crítica y la aplicación práctica de los contenidos (Barnett, 2001).

Entre las metodologías activas más utilizadas en educación superior, el debate académico ocupa un lugar destacado por su capacidad para integrar procesos de investigación,

análisis, argumentación y comunicación. Su preparación exige que el alumnado localice información relevante, evalúe la fiabilidad de las fuentes consultadas, seleccione evidencias, anticipe objeciones y construya argumentos sólidos para defender una determinada posición. Durante el desarrollo del debate, estas habilidades se complementan con la capacidad de escuchar, responder a argumentos contrarios y reformular las propias posiciones a partir de nuevas evidencias.

La investigación reciente ha señalado que el debate académico favorece el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, la argumentación fundamentada, la comunicación oral y el aprendizaje colaborativo (Mejía et al., 2022). Estas competencias se desarrollan especialmente cuando el estudiantado aprende a cuestionar supuestos, valorar críticamente la evidencia disponible y revisar sus propias interpretaciones, aspectos que Brookfield y Preskill (2012) consideran esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. Más allá de la adquisición de conocimientos específicos, esta metodología promueve formas de aprendizaje en las que el estudiantado utiliza el conocimiento de manera activa para interpretar problemas complejos y justificar sus conclusiones mediante evidencias.

En el ámbito de la Ciencia Política, estas competencias adquieren una relevancia particular debido al carácter plural y controvertido de muchos de los fenómenos que conforman el objeto de estudio de la disciplina. Cuestiones como la representación política, la igualdad de género, las políticas públicas o la regulación tecnológica generan interpretaciones diversas que requieren un análisis basado en evidencias y una disposición constante al contraste de perspectivas. En este sentido, el debate académico proporciona un entorno especialmente adecuado para desarrollar capacidades analíticas y deliberativas que resultan fundamentales tanto para la formación universitaria como para el ejercicio de una ciudadanía democrática.

Asimismo, la discusión estructurada favorece la creación de espacios de aprendizaje en los que el alumnado puede confrontar argumentos, revisar sus propias posiciones y comprender la complejidad inherente a los problemas políticos. Como señala Parker (2010), la deliberación en el aula constituye una experiencia educativa que contribuye a desarrollar formas de razonamiento democrático basadas en la escucha, la argumentación y el reconocimiento de la legitimidad de perspectivas diferentes.

2.3. Enseñar Ciencia Política en contextos de polarización

La creciente polarización política representa uno de los principales desafíos para la enseñanza de la Ciencia Política y para la educación cívica en las democracias contemporáneas. La intensificación de los discursos polarizados, la expansión de la desinformación y la creciente fragmentación del espacio público dificultan la construcción de procesos deliberativos basados en evidencias y en el reconocimiento de la pluralidad de posiciones existentes.

En este contexto, el aula universitaria se convierte en un espacio privilegiado para promover prácticas de discusión fundamentada que permitan al alumnado analizar críticamente cuestiones controvertidas sin reproducir dinámicas de confrontación partidista. Sin embargo, la enseñanza de temas políticamente sensibles plantea importantes retos para el profesorado, que debe gestionar la diversidad de opiniones,

evitar procesos de autocensura o deseabilidad social y garantizar un clima de respeto que favorezca la participación de todo el alumnado (Kindlinger y Hahn-Laudenberg, 2025).

La evidencia empírica muestra que los denominados open classroom climates, caracterizados por la apertura al diálogo y la discusión argumentada, se asocian positivamente con mayores niveles de conocimiento cívico, interés por la política y participación democrática (Homana et al., 2006; García-Albacete, 2013). Estos resultados sugieren que el aprendizaje de la Ciencia Política puede beneficiarse de metodologías que incorporen la deliberación como elemento central del proceso educativo.

Desde esta perspectiva, el Debate Universitario Guiado constituye una estrategia didáctica coherente con los principios de la educación cívica y del aprendizaje activo. Al combinar investigación documental, preparación argumentativa, deliberación estructurada y reflexión final, esta metodología favorece no solo la adquisición de conocimientos disciplinares, sino también el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la evaluación de evidencias, la comunicación argumentativa y la comprensión de la complejidad política. En consecuencia, el DUG puede entenderse como una herramienta pedagógica especialmente adecuada para la enseñanza universitaria de la Ciencia Política en un contexto social caracterizado por la polarización, la sobreabundancia informativa y la necesidad de fortalecer la cultura democrática.

3. Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es analizar la percepción del alumnado sobre el impacto del Debate Universitario Guiado (DUG) como metodología activa en el desarrollo de competencias relevantes para la enseñanza universitaria de la Ciencia Política.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la percepción del alumnado sobre los aprendizajes adquiridos tras la implementación del Debate Universitario Guiado.
2. Examinar el impacto percibido de la metodología en el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento crítico y el análisis de problemas políticos complejos.
3. Evaluar la contribución del DUG al desarrollo de habilidades de argumentación, búsqueda de información y utilización de evidencias para fundamentar posiciones.
4. Identificar las fortalezas, limitaciones y posibilidades de mejora de la metodología a partir de la experiencia del alumnado.
5. Explorar el potencial del Debate Universitario Guiado como estrategia docente para favorecer competencias cívicas y deliberativas en la enseñanza universitaria de la Ciencia Política.

4. Metodología

4.1. Diseño de la investigación

El estudio se desarrolla mediante un diseño descriptivo de carácter transversal basado en la evaluación de una experiencia de innovación docente implementada en una asignatura del Grado en Ciencia Política. La investigación adopta un enfoque cuantitativo con apoyo de información cualitativa procedente de preguntas abiertas, lo que permite complementar la valoración numérica de la experiencia con la interpretación de las percepciones expresadas por el alumnado.

La intervención consistió en la aplicación del Debate Universitario Guiado (DUG), una metodología diseñada para promover el aprendizaje activo mediante la combinación de investigación documental, deliberación estructurada y reflexión final. El objetivo de la experiencia fue favorecer el desarrollo de competencias analíticas, argumentativas y deliberativas a través del análisis de una cuestión políticamente controvertida.

4.2. Desarrollo de la experiencia docente

La implementación del Debate Universitario Guiado se estructuró en cinco fases secuenciales.

En una primera fase, el profesorado formuló una cuestión controvertida en forma de pregunta dicotómica (sí/no), vinculada a un problema de relevancia política y susceptible de generar posiciones enfrentadas. La selección del tema respondió a criterios de actualidad, interés académico y adecuación a las competencias previstas en la asignatura.

En segundo lugar, se organizaron los grupos de trabajo. Dado que la metodología del Debate Universitario Guiado (DUG) exige que los participantes puedan defender cualquiera de las dos posiciones, todo el alumnado preparó tanto la postura afirmativa como la negativa respecto a la cuestión planteada. No obstante, la postura que cada grupo defendería durante el debate fue asignada mediante sorteo, de modo que el alumnado pudiera asumir y argumentar cualquiera de las dos posiciones con independencia de sus convicciones personales, favoreciendo así el análisis de perspectivas diversas y el ejercicio de una argumentación fundamentada.

La tercera fase estuvo dedicada a la preparación del debate. Los estudiantes realizaron una búsqueda sistemática de información, seleccionaron fuentes académicas y documentales, analizaron evidencias y elaboraron argumentos sólidos para respaldar ambas posiciones de la controversia, con el fin de estar preparados para defender la postura finalmente asignada.

A continuación, se desarrolló el debate siguiendo una estructura previamente establecida y moderada por el profesorado, quien garantizó el cumplimiento de los tiempos de intervención, el respeto entre los participantes y el adecuado desarrollo de la discusión.

Finalmente, la experiencia concluyó con una sesión de *debriefing*, orientada a favorecer la reflexión metacognitiva sobre el proceso de aprendizaje. En esta fase, el alumnado analizó las dificultades encontradas, las competencias desarrolladas y las principales enseñanzas derivadas de la experiencia.

4.3. Participantes

La muestra estuvo formada por 24 estudiantes matriculados en una asignatura del Grado en Ciencia Política. Todos ellos participaron en la actividad docente, mientras que la cumplimentación del cuestionario de evaluación fue voluntaria y anónima.

La participación se realizó garantizando la confidencialidad de las respuestas y el tratamiento agregado de la información, utilizándose exclusivamente con fines docentes y de investigación.

4.4. Instrumento de recogida de datos

La evaluación de la experiencia se llevó a cabo mediante un cuestionario diseñado específicamente para valorar la percepción del alumnado sobre los aprendizajes derivados de la participación en el Debate Universitario Guiado.

El instrumento estuvo compuesto por diecinueve ítems medidos mediante una escala tipo Likert de cinco categorías (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo), organizados en cinco dimensiones analíticas: percepción del aprendizaje; pensamiento crítico; argumentación y uso de evidencias; comunicación oral; valoración de la metodología y participación.

Con el propósito de complementar la información cuantitativa, el cuestionario incorporó cuatro preguntas abiertas dirigidas a identificar los principales aprendizajes percibidos, los cambios de perspectiva experimentados, las dificultades encontradas durante la actividad y las propuestas de mejora formuladas por el alumnado.

La consistencia interna del instrumento fue elevada ($\alpha = 0,862$), lo que indica un nivel satisfactorio de fiabilidad para el análisis de las percepciones recogidas.

4.5. Procedimiento de análisis

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva, calculándose las puntuaciones medias obtenidas tanto para cada uno de los ítems como para las dimensiones establecidas en el cuestionario.

Las respuestas a las preguntas abiertas fueron examinadas mediante un análisis temático de carácter inductivo, identificando categorías recurrentes relacionadas con los aprendizajes percibidos, las dificultades experimentadas durante el desarrollo del debate y las propuestas de mejora planteadas por los participantes. La combinación de ambos tipos de información permitió obtener una visión más completa de la experiencia desarrollada.

4.6. Justificación del uso de medidas de percepción subjetiva del aprendizaje

El presente estudio utiliza la percepción subjetiva del aprendizaje como principal indicador para evaluar el impacto de la experiencia docente. Este enfoque se encuentra ampliamente consolidado en la investigación sobre innovación educativa, especialmente cuando el objeto de estudio se centra en competencias complejas cuyo desarrollo resulta difícil de captar mediante pruebas objetivas tradicionales.

Competencias como el pensamiento crítico, la capacidad deliberativa, la argumentación fundamentada o la comunicación oral poseen un importante componente procesual y

metacognitivo, por lo que las percepciones del alumnado constituyen una fuente de información relevante para valorar los efectos de las metodologías activas.

Asimismo, la literatura sobre aprendizaje activo y educación cívica señala que la reflexión del estudiantado acerca de su propio proceso de aprendizaje constituye un elemento esencial para favorecer la metacognición y la consolidación de competencias complejas. En este sentido, la fase de debriefing incorporada al Debate Universitario Guiado no solo facilita la reflexión sobre los contenidos trabajados, sino que también permite al estudiantado identificar las habilidades desarrolladas durante la experiencia.

Debe señalarse, no obstante, que las medidas de percepción subjetiva presentan limitaciones inherentes a cualquier procedimiento de autoevaluación, por lo que los resultados obtenidos reflejan la valoración realizada por el alumnado y no constituyen una medida directa del rendimiento académico o de la adquisición objetiva de competencias. En consecuencia, futuras investigaciones podrían complementar este enfoque mediante diseños pretest-postest, rúbricas de evaluación o grupos de comparación que permitan profundizar en el análisis del impacto de esta metodología.

5. Resultados

5.1. Resultados cuantitativos

Los resultados obtenidos reflejan una valoración global positiva de la experiencia de Debate Universitario Guiado por parte del alumnado. En términos generales, las puntuaciones medias se sitúan por encima del punto medio de la escala en todas las dimensiones analizadas, lo que sugiere una percepción favorable tanto de los aprendizajes adquiridos como de la utilidad de la metodología empleada.

La dimensión que obtuvo la valoración media más elevada fue la percepción del aprendizaje ($M = 4,08$), seguida de la argumentación y uso de evidencias ($M = 4,04$). A continuación, se situaron el pensamiento crítico ($M = 3,80$), la valoración de la metodología y la participación ($M = 3,67$) y, finalmente, la comunicación oral ($M = 3,61$).

Tabla 1. Valoración media de las dimensiones analizadas

Dimensión	Media
Percepción del aprendizaje	4,08
Argumentación y uso de evidencias	4,04
Pensamiento crítico	3,80
Participación y metodología	3,67
Comunicación oral	3,61
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta (N = 24).	

Como muestra la Tabla 1, las puntuaciones más elevadas corresponden a dimensiones

directamente relacionadas con el aprendizaje disciplinar y la construcción de argumentos fundamentados, mientras que las valoraciones relativas a la comunicación oral y a determinados aspectos metodológicos presentan valores ligeramente inferiores. Este patrón sugiere que el alumnado identifica un mayor impacto de la experiencia en competencias analíticas que en aquellas vinculadas con la confianza para intervenir en público.

El análisis de los ítems individuales permite profundizar en estos resultados. Dentro de la dimensión de percepción del aprendizaje destacan especialmente las valoraciones relativas a la mejora en la comprensión del tema trabajado ($M = 4,21$) y a la capacidad para analizar un problema desde perspectivas diferentes ($M = 4,17$). Ambos resultados indican que la metodología favoreció una aproximación más amplia y reflexiva a los contenidos abordados durante la actividad.

En relación con la argumentación y el uso de evidencias, el ítem mejor valorado de todo el cuestionario corresponde a la utilización de fuentes fiables para preparar el debate ($M = 4,23$). Asimismo, el alumnado considera que la experiencia contribuyó a mejorar la construcción de argumentos fundamentados en evidencias ($M = 4,08$). Estas puntuaciones reflejan la importancia atribuida a la búsqueda, selección y utilización crítica de información durante la preparación de la actividad.

Respecto al pensamiento crítico, las valoraciones obtenidas muestran una percepción positiva de la capacidad para cuestionar argumentos ($M = 3,88$), fundamentar opiniones propias ($M = 3,83$) y analizar críticamente la información disponible ($M = 3,79$). Aunque las puntuaciones son ligeramente inferiores a las registradas en las dimensiones anteriores, evidencian una percepción favorable del impacto de la metodología sobre competencias analíticas consideradas esenciales en la formación politológica.

Las puntuaciones más moderadas corresponden a la dimensión de comunicación oral. Aunque el alumnado reconoce mejoras en la capacidad para adaptar el discurso a diferentes contextos ($M = 3,75$), la seguridad al intervenir en público presenta una valoración inferior ($M = 3,50$), lo que sugiere que el desarrollo de esta competencia podría requerir una práctica continuada y la incorporación de actividades complementarias.

Por último, dentro de la dimensión relativa a la metodología, destaca la elevada valoración de la utilidad del Debate Universitario Guiado para el aprendizaje de la Ciencia Política ($M = 4,04$). No obstante, el carácter motivador del formato obtuvo la puntuación media más baja del cuestionario ($M = 3,38$), aspecto que señala una posible línea de mejora para futuras aplicaciones.

Tabla 2. Ítems con mayor valoración media	
Ítem	Media
He utilizado fuentes fiables para preparar el debate	4,23
El debate me ha ayudado a comprender mejor el tema trabajado	4,21
He aprendido a analizar un tema desde perspectivas diferentes	4,17
He mejorado en la construcción de argumentos basados en evidencias	4,08
Esta metodología es útil para aprender Ciencia Política	4,04
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta (N = 24).	

Los resultados recogidos en la Tabla 2 ponen de manifiesto que los aspectos más valorados por el alumnado se relacionan con la utilización de fuentes fiables, la comprensión del tema trabajado, el análisis de perspectivas diversas y la construcción de argumentos fundamentados. En conjunto, estas dimensiones reflejan el potencial de la metodología para promover aprendizajes estrechamente vinculados con las competencias propias de la formación en Ciencia Política.

Tabla 3. Ítems con menor valoración media	
Ítem	Media
El formato del debate ha sido motivador	3,38
Me siento más seguro hablando en público	3,50
El debate ha fomentado mi participación activa	3,54
Mi comunicación oral ha mejorado	3,58
He aprendido a diferenciar argumentos fuertes y débiles	3,71
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta (N = 24).	

Aunque las valoraciones generales son positivas, los resultados presentados en la Tabla 3 permiten identificar algunos aspectos susceptibles de mejora. En particular, la confianza para hablar en público y el grado de motivación generado por el formato de la actividad constituyen los ámbitos que presentan un mayor margen de desarrollo. Estos resultados sugieren la conveniencia de incorporar estrategias complementarias orientadas a reforzar la participación progresiva del alumnado y a incrementar su implicación durante el desarrollo del debate.

5.2. Resultados cualitativos

El análisis de las respuestas abiertas permitió identificar cuatro categorías temáticas que complementan e interpretan los resultados cuantitativos obtenidos.

La primera categoría hace referencia al desarrollo de habilidades de argumentación y uso de evidencias. De forma recurrente, el alumnado destacó haber aprendido a fundamentar mejor sus opiniones mediante información contrastada y a elaborar argumentos más sólidos durante la preparación del debate. Muchos participantes señalaron que la necesidad de defender una posición argumentativa les obligó a realizar una búsqueda de información más rigurosa que la habitual.

La segunda categoría se relaciona con la comprensión de perspectivas diferentes. Una parte importante del alumnado manifestó que la experiencia le permitió analizar cuestiones políticas desde puntos de vista distintos a los propios, favoreciendo una comprensión más compleja de los problemas abordados. Esta dimensión aparece estrechamente vinculada al objetivo de promover procesos de deliberación fundamentados y abiertos a la pluralidad de posiciones.

La tercera categoría recoge las principales dificultades encontradas durante la actividad. Entre ellas destacan la inseguridad al intervenir en público, la gestión del tiempo disponible para preparar el debate y la dificultad de defender posiciones que, en algunos casos, no coincidían con las opiniones personales de los participantes. No obstante, varios estudiantes señalaron que precisamente esta circunstancia contribuyó a ampliar su capacidad para comprender argumentos alternativos.

Finalmente, las propuestas de mejora formuladas por el alumnado se centraron en la conveniencia de disponer de un mayor tiempo de preparación, incorporar un número más amplio de debates a lo largo del curso y seleccionar temas especialmente próximos a los intereses académicos y sociales de los estudiantes. En conjunto, estas sugerencias ponen de manifiesto una valoración positiva de la metodología y evidencian el interés del alumnado por consolidar este tipo de experiencias dentro de la asignatura.

6. Discusión

Los resultados obtenidos sugieren que el Debate Universitario Guiado constituye una estrategia docente capaz de favorecer el desarrollo de competencias estrechamente vinculadas con la enseñanza universitaria de la Ciencia Política. La valoración positiva obtenida en las distintas dimensiones analizadas indica que el alumnado percibe esta metodología como una herramienta útil para comprender fenómenos políticos complejos, construir argumentos fundamentados y analizar problemas desde perspectivas diversas.

Las puntuaciones más elevadas corresponden precisamente a aquellas competencias relacionadas con la comprensión de los contenidos y el uso de evidencias para fundamentar posiciones. Estos hallazgos son coherentes con la literatura sobre aprendizaje activo, que señala que la participación directa del alumnado en la construcción del conocimiento favorece procesos de aprendizaje más profundos que los asociados a metodologías centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos (Barnett, 2001).

Del mismo modo, la elevada valoración obtenida por los ítems relacionados con la utilización de fuentes fiables y la construcción de argumentos fundamentados coincide con los resultados descritos por Mejía et al. (2022), quienes destacan que la preparación de debates académicos contribuye al desarrollo de competencias relacionadas con la búsqueda de información, el análisis crítico y la argumentación basada en evidencias.

Uno de los resultados más relevantes del estudio es la percepción de mejora en la capacidad para analizar cuestiones políticas desde perspectivas diferentes. Este hallazgo resulta especialmente significativo en el contexto actual, caracterizado por elevados niveles de polarización política y por la creciente presencia de discursos simplificadores en el espacio público. En este sentido, la metodología analizada parece favorecer procesos de deliberación que ayudan al alumnado a comprender la complejidad de los problemas políticos y a valorar la legitimidad de posiciones diferentes, en línea con las propuestas formuladas por Parker (2010) sobre el papel de la discusión estructurada en la educación democrática.

Asimismo, los resultados son coherentes con las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la educación cívica, que muestran una relación positiva entre los entornos abiertos a la discusión y el desarrollo del conocimiento político, el interés por los asuntos públicos y las competencias democráticas (Homana et al., 2006; García-Albacete, 2013; Kahne et al., 2013).

En este sentido, el Debate Universitario Guiado trasciende su consideración como una metodología activa para configurarse como una estrategia de enseñanza orientada al desarrollo de competencias deliberativas y cívicas. Mediante el intercambio argumentado de evidencias y la confrontación razonada de perspectivas, el alumnado participa en procesos de deliberación que favorecen la construcción de juicios públicos fundamentados, aspecto que Gutmann y Thompson (2004) identifican como uno de los pilares de la democracia deliberativa.

No obstante, el estudio también pone de manifiesto algunos aspectos susceptibles de mejora. Las puntuaciones relativamente inferiores obtenidas en la dimensión de comunicación oral sugieren que la participación en un único debate puede resultar insuficiente para generar cambios sustanciales en la confianza del alumnado al intervenir en público. Es razonable pensar que esta competencia requiere experiencias repetidas, acompañadas de procesos de retroalimentación continuada y entrenamiento específico.

Igualmente, la valoración moderada del carácter motivador de la metodología invita a reflexionar sobre la conveniencia de introducir ajustes en el diseño de la actividad, como la diversificación de formatos, la incorporación de temas propuestos por el propio alumnado o el desarrollo de varios debates distribuidos a lo largo del semestre.

Los resultados deben interpretarse teniendo en consideración las limitaciones del estudio. En primer lugar, el tamaño de la muestra es reducido ($N = 24$), lo que limita la generalización de los hallazgos. En segundo lugar, la investigación se basa en medidas de percepción subjetiva del aprendizaje y no incorpora indicadores objetivos de adquisición de competencias. Finalmente, el estudio analiza una única experiencia desarrollada en una asignatura concreta, por lo que futuras investigaciones deberían ampliar la muestra, incorporar grupos de comparación y combinar medidas subjetivas con procedimientos objetivos de evaluación.

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos respaldan el potencial del Debate Universitario Guiado como estrategia docente para favorecer competencias analíticas, argumentativas y deliberativas especialmente relevantes para la formación universitaria en Ciencia Política.

7. Conclusiones

El presente trabajo ha analizado la percepción del alumnado sobre una experiencia de Debate Universitario Guiado implementada en una asignatura del Grado en Ciencia Política. Los resultados muestran una valoración global positiva de la metodología y sugieren que esta contribuye al desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión de fenómenos políticos, la argumentación basada en evidencias, el pensamiento crítico y el análisis de perspectivas diversas.

La investigación pone de manifiesto que el debate, cuando se estructura como una actividad de aprendizaje fundamentada en la investigación documental, la deliberación y la reflexión posterior, constituye una herramienta especialmente adecuada para favorecer aprendizajes significativos en la enseñanza de la Ciencia Política. En este sentido, la metodología no solo facilita la adquisición de conocimientos disciplinares, sino que promueve competencias esenciales para el ejercicio de una ciudadanía democrática, como la evaluación crítica de la información, la argumentación razonada y la capacidad para dialogar con posiciones diferentes.

Desde una perspectiva docente, los resultados respaldan la incorporación de estrategias deliberativas en la formación universitaria como complemento a las metodologías expositivas tradicionales. La experiencia desarrollada muestra que el aprendizaje basado en el debate puede contribuir a aproximar al alumnado a la complejidad de los problemas políticos contemporáneos mediante procesos de análisis, contraste de evidencias y reflexión compartida.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones relacionadas con el reducido tamaño de la muestra, el carácter transversal del diseño y la utilización de medidas de percepción subjetiva del aprendizaje. En consecuencia, futuras investigaciones podrían incorporar diseños longitudinales, evaluaciones pretest-postest y procedimientos objetivos de medición competencial que permitieran profundizar en el análisis de los efectos de esta metodología.

En conjunto, los resultados obtenidos permiten considerar el Debate Universitario Guiado como una estrategia pedagógica con un notable potencial para fortalecer la enseñanza universitaria de la Ciencia Política, especialmente en un contexto caracterizado por la polarización política, la sobreabundancia informativa y la creciente necesidad de formar ciudadanos capaces de deliberar críticamente sobre los asuntos públicos.

8. Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3rd ed.). Open University Press/McGraw-Hill.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2012). *El debate como método de enseñanza: Herramientas y técnicas para aulas democráticas*. John Wiley & Sons.
- García-Albacete, G. M. (2013). *Young people's political participation in Western Europe: Continuity or generational change?* Palgrave Macmillan.

- Gutmann, A., & Thompson, D. F. (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton University Press.
- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2006). *Assessing school citizenship education climate: Implications for the social studies* (CIRCLE Working Paper No. 48). Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE).
- Kahne, J., Crow, D., & Lee, N.-J. (2013). Different pedagogy, different politics: High school learning opportunities and youth political engagement. *Political Psychology*, 34(3), 419–441. <https://doi.org/10.1111/pops.12010>
- Kindlinger, M., & Hahn-Laudenberg, K. (2025). Teaching controversial political issues in polarized societies: Challenges and opportunities for civic education. *Journal of Social Science Education*, 24(1), 1–19.
- Mejía, J. G., Santiago Marino, Y. J., & Velázquez Gatica, B. (2022). El debate como estrategia de aprendizaje en el contexto universitario: Guía de implementación a partir de una revisión sistemática. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(1).
- Parker, W. C. (2010). Listening to strangers: Classroom discussion in democratic education. *Teachers College Record*, 112(11), 2815–2832.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>