

UNA EXPERIENCIA DOCENTE DE APLICACIÓN DEL DEBATE EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS JURÍDICAS

ENRIQUE MELCHOR GIMÉNEZ⁴⁸
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD Y CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLÓ

Durante la última década, la educación universitaria en España se ha visto imbuida de un impulso renovador, con el fin de adaptar la enseñanza superior a las necesidades de la sociedad actual. En el contexto de este proceso de transformación, se puede destacar la superación del modelo educativo exclusivamente teórico o conceptual por un modelo en el que, además de la adquisición de conocimiento, se valora el desarrollo de competencias útiles en el ámbito profesional.

En particular, en las disciplinas de ciencias jurídicas, es habitual incluir, entre los objetivos y competencias de los proyectos docentes, la adquisición de habilidades comunicativas, como son la adecuada expresión oral y escrita o la capacidad de argumentación. La valoración por parte de los docentes de las titulaciones de ciencias jurídicas de las mencionadas destrezas no constituye una innovación demasiado reciente, pues tradicionalmente han sido tomadas en consideración al calificar a los estudiantes. Generalmente, al evaluar cualquier tipo de actividad, ya sea un trabajo escrito, una exposición oral o el examen, los profesores de Derecho tienen en cuenta la mayor o menor capacidad de expresión y razonamiento del alumnado.

⁴⁸ Este trabajo ha sido realizado en el marco de las Ayudas para la recualificación del sistema universitario español para 2021-2023 (Modalidad A "Margarita Salas"), del Ministerio de Universidades.

El problema que se aprecia, y que se pretende abordar en este trabajo, es que las comentadas competencias suelen ser evaluadas junto con el contenido conceptual de la materia, pero es bastante infrecuente que el docente programe actividades específicas para que los alumnos puedan desarrollar tales destrezas o habilidades. Sin una preparación enfocada en la adquisición de las competencias incluidas en los proyectos docentes y sin una retroalimentación del alumnado al respecto, más allá de la calificación global del trabajo o actividad, es difícil que los estudiantes puedan progresar en los objetivos deseados por el docente. Entre los obstáculos que se ha señalado que pueden explicar la ausencia, o escasa presencia, de actividades dirigidas al desarrollo de competencias, se encuentran la falta de formación al respecto del profesorado y de tiempo para ponerlas en práctica (Ahumada *et al.*, 2015).

La experiencia docente que se presenta en este trabajo pretende encarar el mencionado problema, aplicando en la enseñanza en ciencias jurídicas elementos propios de una actividad que tiene un importante valor formativo en habilidades de comunicación y de argumentación. Se trata del debate de competición, cuya aptitud para el desarrollo de las competencias mencionadas, así como otras más, ha sido contrastada en estudios previos (*vid.* Montero *et al.*, 2013).

La actividad fue aplicada en la asignatura Derecho Civil I en un grupo transversal de las dobles titulaciones Derecho y ADE y Derecho y Economía de la Universidad de Sevilla, durante el curso 2020/2021. En estas titulaciones Derecho Civil I se imparte en segundo curso, por lo que los estudiantes ya contaban con un cierto conocimiento del Derecho. Uno de los principales inconvenientes que presentó este grupo fue que las clases se impartían en las últimas horas de la tarde del jueves y el viernes, por lo que la asistencia en general era reducida (unos 15 o 20 de más de 60 matriculados).

1.2. ¿QUÉ ES EL DEBATE DE COMPETICIÓN?

El debate de competición es una actividad extracurricular de origen anglosajón (Ahumada *et al.*, 2015) que en los últimos años ha alcanzado una gran importancia en el ámbito universitario y en la enseñanza secundaria. Así lo refleja el hecho de que, en el año 2020, se celebraran

más de 50 torneos de debate universitario y 25 en el ámbito preuniversitario, en los que participaron más de 10.000 estudiantes (Fabregat *et al.*, 2020). Igualmente, este tipo de actividad ha empezado a ser tenida en cuenta por los docentes universitarios como una herramienta pedagógica que encaja perfectamente dentro de los modelos más innovadores como el aprendizaje basado en problemas (Ahumada *et al.*, 2015), el aprendizaje cooperativo (Sánchez, 2017) y el aprendizaje basado en competencias (Esteban y Ortega, 2017).

Las competiciones de debate están muy estructuradas y regladas. Aunque hay pequeñas diferencias en cada competición, la forma en la que se llevan a cabo los torneos está bastante estandarizada y existen dos modalidades principales: el conocido como BP y el debate académico. Tomar como referente alguno de los formatos existentes es recomendable al trasladar esta iniciativa al aula, pues dotar a la actividad de una estructura formal favorece que esta sea verdaderamente útil para el aprendizaje (García, 2020). Por este motivo, a continuación, se explican sucintamente los rasgos característicos de cada uno de los modelos principales de debate de competición.

El formato BP simula una sesión en el parlamento británico (sus siglas responden a *British Parliament*). En él, dos bandos que representan al Gobierno y a la oposición discuten sobre la aprobación de una moción, que se da a conocer poco antes de intervenir (unos 15 minutos). A su vez, tanto el Gobierno como la oposición, se dividen en Cámara Alta y Cámara Baja, a imagen del sistema parlamentario bicameral de Reino Unido (Cámara de los Lores y Cámara de los Comunes respectivamente). El debate se estructura de modo que primero se enfrentan los distintos bandos en la Cámara Alta e, inmediatamente después, en la Cámara Baja. Gobierno y oposición cuentan con 2 miembros cada uno en cada cámara, por lo que cada bando se compone de 4 participantes, dos parejas. Al final de la competición, los jueces asignan una puntuación a cada una de las parejas (no a los bandos Gobierno y oposición). La indicada división en bandos y subdivisión en cámaras favorece que este formato tenga un componente estratégico muy interesante, pues las parejas de cada bando cooperan frente al rival y compiten internamente por destacar, todo al mismo tiempo.

Por su parte, en el debate académico, dos equipos, formado cada uno por entre 2 y 4 personas, tratan de convencer sobre su postura respecto a una pregunta que centra la discusión. La pregunta se formula siempre de forma que pueda sostenerse una postura a favor y otra en contra (*v.gr.* ¿Debería ingresar Ucrania en la UE?). La pregunta del debate se hace pública con varias semanas de antelación para que los equipos elaboren la argumentación y recaben evidencias, pero la postura a defender se sortea justo antes de empezar. Motivo por el que ambos equipos deben ir preparados para sostener cualquiera de las dos posturas. Cada equipo cuenta con 4 intervenciones de 3 a 5 minutos: uno de introducción, dos de refutación y uno de conclusión. Al terminar, los jueces del torneo deciden en función de una serie de ítems qué equipo lo ha hecho mejor y ha sido vencedor. En la tabla de ítems que manejan los jueces se valoran tanto la forma como el fondo.

Esta segunda modalidad, la del debate académico, es la que considero más interesante como herramienta pedagógica en las enseñanzas jurídicas, aunque la otra también puede ser eficaz. El motivo principal es que el debate académico da una gran importancia a la preparación, investigación en profundidad y documentación antes de la competición. Habilidad que es claramente deseable promover en los estudios universitarios y que justifica el haber elegido este formato como inspiración para la actividad docente. En el formato BP, a diferencia del anterior, lo que se fomenta en mayor medida es la espontaneidad, dado el escaso tiempo con el que cuentan los participantes desde que conocen la moción hasta que comienza la competición.

2. OBJETIVOS

Con la actividad de innovación docente reflejada en el presente trabajo se persiguieron los objetivos que se detallan a continuación.

- Enseñar nociones básicas al alumnado sobre argumentación: en la experiencia docente se aprecian carencias en el alumnado en cuanto a la capacidad de argumentación. Al evaluar trabajos orales y escritos, en las intervenciones en clase y en los exámenes se observan dificultades por parte de los estudiantes para

construir argumentos bien estructurados, enfocar adecuadamente las respuestas dadas ante las cuestiones planteadas por el docente y desarrollar un discurso consistente. Tomando lo anterior en consideración, se estableció como uno de los objetivos principales el aportar a los alumnos una formación inicial en técnicas de argumentación utilizadas en debate de competición.

- Fomentar la adquisición de competencias comunicativas por parte de los estudiantes: en la etapa de formación universitaria, parte de los estudiantes suele encontrar dificultades para expresarse. De forma más acusada, se aprecian dificultades en la comunicación oral, por condicionantes como el “miedo escénico”. En gran medida, tales escollos responden a la falta de experiencia, por lo que uno de los objetivos de la actividad fue crear una oportunidad, en un espacio controlado como es el aula, para que los estudiantes pudieran superar sus miedos mediante la práctica.
- Conexión con el contenido conceptual de la materia: al programar la actividad se tuvo en todo momento presente el contexto en el que se desarrollaría, que fue el de la asignatura Derecho Civil I. Por lo tanto, se procuró que la experiencia de innovación docente también tuviera entre sus objetivos el aprendizaje de contenidos de carácter conceptual o teórico, de los comprendidos en el temario de la asignatura. La diferencia residió en que los contenidos conceptuales se abordaron con una metodología más práctica y enfocada en la investigación e interacción de los alumnos.

3. METODOLOGÍA

La actividad de innovación docente de aplicación del debate a la enseñanza de ciencias jurídicas se programó diferenciado tres fases. Una primera dedicada a la preparación inicial de la discusión, en la que el docente sentó las bases para el desarrollo de la actividad; seguida de la fase de intervención de los alumnos, en la que los estudiantes elaboraron su argumentación y se realizó el debate; y, por último, una tercera fase en

la que, como actividad de contraste, el docente dio el *feedback* y se confrontaron las ideas de los estudiantes con la normativa vigente.

En lo que respecta a la fase inicial de preparación del debate, se previó dedicarle 10 minutos. Se comenzó exponiendo la pregunta que sería objeto de discusión. La pregunta era de actualidad y estaba relacionada con el tema que estábamos dando en ese momento (las fuentes del derecho). De este modo, se procuró conectar la realidad social con el temario de la asignatura, para favorecer el interés y la reflexión del alumnado. La posibilidad de insertar cuestiones relativas al contexto social en el aula es uno de los aspectos positivos del debate, pues permite relacionar la realidad social con el ámbito universitario (Esteban y Ortega, 2017).

La pregunta sobre la que giró la actividad fue:

“¿Era urgente la intervención del Gobierno en las tarifas eléctricas mediante Decreto-Ley?”

Tras mostrar la cuestión, se explicó a los alumnos cómo analizarla para plantear la argumentación. Es decir, se les dieron consejos sobre cómo interpretar y redefinir los términos de la forma más favorable para sostener su postura. A continuación, se les dieron unas breves indicaciones sobre argumentación. En concreto, se les explicó un método utilizado en debate de competición llamado ARE (*vid.* Fabregat *et. al.*, 2020). Según este modelo todo argumento se estructura en una afirmación (*v.gr.* fumar mata); seguido de un razonamiento (*v.gr.* al fumar se inhalan sustancias cancerígenas que aumentan las posibilidades de desarrollar un tumor o una enfermedad cardio-respiratoria que conduzca a la muerte); y, por último, se apoya en evidencias (en el ejemplo serían investigaciones médicas). Es un modelo muy sencillo, pero en la práctica se aprecia que los alumnos suelen omitir el razonamiento ofreciendo meras afirmaciones o acompañadas únicamente de alguna evidencia.

En la segunda fase, la de intervención de los alumnos, se organizó a los estudiantes en dos grupos y se sortearon las posturas a favor y en contra. En un principio se previó una dedicación de únicamente 20 minutos para la preparación de las líneas argumentales por parte de los estudiantes, porque la actividad fue una mera aproximación al debate. No obstante, como se verá al exponer los resultados, finalmente se amplió dicho

plazo. Durante ese tiempo, los alumnos buscaron información y discutieron, dentro de cada grupo, sobre los argumentos y evidencias que utilizarían en la exposición oral. A continuación, los portavoces de cada equipo debatieron con dos intervenciones cada uno (introducción y refutación), de aproximadamente 2-3 minutos. Aunque en el debate de competición se es muy estricto con el tiempo, penalizándose el no ajustarse el tiempo por cuestión de segundos tanto por exceso como por defecto, en esta actividad dimos flexibilidad al respecto.

Por último, en la tercera fase se establecieron dos actividades de contraste, llevadas a cabo por el profesor. La primera consistió en dar un *feedback* a los alumnos participantes sobre el fondo y la forma de sus intervenciones. No se utilizó una tabla de ítems, como suele ser habitual, sino que se realizó una valoración global sobre los aspectos más positivos y aquellos que podrían mejorarse. Después, como segunda actividad de contraste, se comparó la argumentación sostenida por los participantes con la utilizada en la exposición de motivos del Decreto-ley que utilizó el Gobierno para tratar de amortiguar la subida de la luz y que justificó el planteamiento de la pregunta del debate. Esta norma fue el Real Decreto-ley 17/2021, de 14 de septiembre, de medidas urgentes para mitigar el impacto de la escalada de precios del gas natural en los mercados minoristas de gas y electricidad.

Una vez terminada la actividad, conectamos lo visto en la fase de exposición oral con la explicación del apartado del programa correspondiente a las fuentes del derecho con rango legal. Es decir, el debate sobre el referido Decreto-ley sirvió para generar una investigación y reflexión por parte de los alumnos con antelación a la explicación del contenido teórico.

4. RESULTADOS

Los docentes universitarios que han aplicado el debate en el aula como herramienta para mejorar el aprendizaje han señalado una gran variedad de competencias que consideran que desarrolla esta actividad. Entre las habilidades o destrezas que de forma más recurrente se asocian a este tipo de iniciativa docente, se encuentran la capacidad de trabajo en

equipo, la toma de decisiones, la comunicación verbal y escrita y la investigación (Montero *et al.*, 2013; Ahumada *et al.*, 2015; Sánchez, 2017; Esteban y Ortega, 2017).

Atendiendo a los mencionados resultados que la literatura académica ha puesto de relieve, se planteó la actividad de innovación docente conforme a los siguientes principios pedagógicos, para cuya consecución el debate es un instrumento idóneo:

- El ejercicio del pensamiento propio por los alumnos, sin considerarlos unos meros receptores de información: al introducir el debate en el aula, la pregunta es formulada por el docente, pero son los alumnos quienes deben reflexionar e interactuar para plantear la mejor argumentación. Es decir, el propósito de la pregunta es guiar la reflexión y favorecer la interacción, debiendo procurar el profesor que esta incite la curiosidad, pero que sean los estudiantes quienes encuentren las respuestas. Este modo de entender el proceso de aprendizaje va en la línea de lo defendido por Bain (2007) con respecto a lo que hacen los mejores profesores universitarios.
- La creación de un espacio para que los alumnos se impliquen activamente en el aprendizaje: la participación activa del alumnado es algo que difícilmente se logra si el docente no crea las condiciones necesarias para que estos puedan tomar la iniciativa. Si el profesor se limita a ofrecer contenidos de forma unidireccional, el alumnado adopta una posición pasiva. El debate permite invertir el proceso de aprendizaje, pues parte del planteamiento de un problema (la pregunta de debate), en lugar la teoría explicada por el profesor, y son los propios estudiantes quienes tienen que investigar las posibles soluciones. De modo que, favorece un aspecto muy importante para el aprendizaje como es la indagación, en consonancia con el modelo de enseñanza propuesto por Finkel (2008).
- Educación en competencias: el aprendizaje basado en competencias tiene como fundamento la adquisición de aquellas destrezas o habilidades que se consideran esenciales para la

formación de los estudiantes, según la carrera de que se trate y en función de las exigencias profesionales (Esteban y Ortega, 2017). Previamente ya se han indicado algunas de las competencias que desarrolla el debate. Todas ellas relevantes para la formación de juristas.

En lo que respecta a los resultados observados específicamente en la actividad expuesta en este trabajo, se señalarán tanto aquellos que han constituido un obstáculo y que han reducido su efectividad como los aspectos más positivos.

El principal problema que se percibió en el transcurso de la actividad fue la baja asistencia. Solo participaron 12 estudiantes de más de 60 matriculados. El número de asistentes no varió demasiado con respecto a otras sesiones impartidas a lo largo del curso, ya que, como se ha indicado anteriormente, este grupo tenía las clases los jueves y viernes a última hora de la tarde. No obstante, eso no impidió que los alumnos que intervinieron sacaran el mejor provecho, de hecho, en un grupo más amplio lo más probable es que el aprovechamiento individual de cada alumno hubiese sido menor, pero a nivel global (de toda la clase) fue un inconveniente a destacar.

El segundo problema observado fue que se tuvieron que alterar los tiempos inicialmente previstos en la planificación para cada fase de la actividad. Se programó para que fuese desarrollada en una sola sesión, con una dedicación total de 45 minutos: 10 minutos para presentar la pregunta y formar a los alumnos, 20 minutos de investigación por parte de los estudiantes, 10 minutos de debate y 5 de *feedback*. Sin embargo, se consideró conveniente, durante el desarrollo de la actividad, ampliar el tiempo de investigación para la preparación de la argumentación que sería utilizada en la defensa oral. Esto conllevó que se tuviera que posponer la realización del debate a la siguiente sesión. Es decir, en una primera sesión se dio la formación inicial y los estudiantes investigaron y prepararon su argumentación, mientras que la intervención oral y el *feedback* tuvieron lugar en una segunda sesión. Aunque se ha incluido este aspecto como un obstáculo, pues responde a un defecto en la programación, lo cierto es que permitió que los alumnos contasen con

tiempo para continuar indagando y reflexionando en casa, lo que debe valorarse positivamente.

En cuanto a los resultados positivos observados, se apreció una gran implicación por parte del alumnado y una notable mejora en sus habilidades argumentativas y comunicativas durante el desarrollo de la actividad e incluso tras su conclusión.

Durante la fase de investigación o preparación del debate por los estudiantes, se observó una participación muy activa de los estudiantes. Se les escuchó discutir en grupo si un argumento era lo suficientemente sólido, si el razonamiento era adecuado o una mera afirmación y dónde encontrar evidencias directas que apoyaran su postura. Ese nivel de implicación del alumnado fue el motivo por el cual se decidió prolongar el tiempo dedicado a la indagación sobre la pregunta respecto a la que giró la discusión.

En la ejecución del debate, es decir, en la confrontación oral entre los portavoces, los argumentos manejados fueron bien seleccionados, en el sentido de responder directamente a la pregunta, sólidos y bien estructurados. Siguieron las indicaciones dadas por el docente, seleccionando pocos argumentos, pero bien desarrollados con un razonamiento detallado. También es destacable el buen empleo que hicieron del turno de réplica, en el que confrontaron las ideas más relevantes y llegaron a acercar sus posturas en algunos puntos. En lo que se refiere al uso de evidencias, las seleccionadas fueron fuentes directas y adecuadas, pero quizás no tan variadas como podrían haber sido en una competición al uso, en la que los participantes cuentan con mayor tiempo de preparación y experiencia. No obstante, la valoración global, teniendo en cuenta que fue su primera experiencia de debate, fue muy positiva.

Por parte de los estudiantes, igualmente, hubo una alta estimación de la actividad. Hubo alumnos que, a título individual, se acercaron a la mesa del profesor y manifestaron que la capacidad de argumentación en una titulación como es la de Derecho es de gran importancia, pero que había sido la primera vez que habían recibido formación al respecto y participado en una actividad que la fomentara.

Por último, merece la pena destacar que, una vez concluida la actividad, en las sucesivas sesiones se mantuvo una mayor implicación e interacción del alumnado. De manera que, los resultados se prolongaron más allá de las clases dedicadas a la actividad y mejoraron la relación docente-alumno a lo largo del curso.

5. DISCUSIÓN

En este apartado se resaltarán, sucintamente, los aspectos más positivos y aquellos que pueden ser mejorados en futuras aplicaciones del debate en el aula, pues algunos ya los hemos adelantado en cierta medida en el apartado de resultados.

Como ya se ha señalado, los resultados más positivos fueron la elevada participación e implicación del alumnado, así como su buen desempeño, siendo su primera experiencia de este tipo. No obstante, algunos de los puntos de la programación inicial podrían ser mejorados en el futuro.

Por un lado, concentrar la actividad en una única sesión terminó demostrándose insuficiente para que los alumnos pudieran preparar adecuadamente el debate. Sería más adecuado distribuir la actividad en dos sesiones. La primera para presentar la pregunta, dar algunas indicaciones sobre cómo se estructurarán sus intervenciones y cómo argumentar y para que puedan empezar a investigar sobre el tema. La segunda sesión, con tiempo entre una y otra para trabajar en casa, debería estar enfocada en la ejecución del debate entre portavoces y el *feedback*. Asimismo, iniciar la segunda sesión con la defensa oral y el *feedback*, que tendrían una duración estimada de media hora, permitiría enlazar, en la misma sesión, el tema tratado con el contenido más teórico y conceptual de la asignatura. Esto supone una inversión del proceso de aprendizaje bastante útil pues, una vez los alumnos ya han indagado sobre la materia, pueden prestar mayor atención e interactuar durante la explicación teórica.

Por otro lado, cabría fomentar la mayor asistencia por parte de los estudiantes. Pese a que el hecho de que algunos alumnos faltaran a la actividad se debió a problemas que afectaron al grupo durante todo el curso, y no solo en las sesiones en las que se desarrolló, podrían introducirse algunos pequeños cambios para favorecer la asistencia. Entre otros,

podría incluirse la actividad dentro del sistema de evaluación de la asignatura, cosa que no se hizo en su momento, ya que la actividad fue totalmente voluntaria y no contó para la nota final.

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha plasmado una experiencia docente por la que se han aplicado algunos aspectos del debate de competición en la enseñanza en ciencias jurídicas. Como se ha puesto de relieve a lo largo de este, el debate de competición constituye una herramienta útil para el aprendizaje, que puede ser introducida en la enseñanza de ciencias jurídicas con algunos ajustes para adecuar su formato al contexto en el que se aplica y a los objetivos pedagógicos de la asignatura.

Tanto en la experiencia docente reflejada como en la literatura académica citada, se ha observado que este tipo de actividad favorece el desarrollo de competencias comunicativas y argumentativas, dotando a los estudiantes de los instrumentos necesarios para transmitir sus ideas de manera eficiente y estructurada. Asimismo, ayuda a aumentar la implicación del alumnado en el aprendizaje de forma activa fomentando la interacción de los estudiantes, pues les permite superar obstáculos internos como el “miedo escénico” mediante una experiencia controlada. Al mismo tiempo que, permite crear un espacio con las condiciones necesarias para que los alumnos puedan ejercer su pensamiento propio, investigar y reflexionar para ofrecer sus respuestas ante la pregunta planteada por el docente, que debe ser capaz de incitar la curiosidad de estos.

De forma global, los resultados de la actividad pueden ser valorados como positivos, tanto en el desempeño mostrado como por la propia apreciación de los alumnos. Lo anterior justifica la difusión de la planificación y ejecución de la actividad con el propósito de compartir experiencias docentes innovadoras con la comunidad educativa; y, el dar continuidad a esta en otros cursos.

7. REFERENCIAS

- Ahumada, R. M.^a, Baratas, I. y Mérida, D. (2015). El debate universitario en la práctica de la asignatura Gestión de Empresas II del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad del País Vasco. Trabajo: Revista iberoamericana de relaciones laborales, n.º 33, pp. 45-71. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12797/El-Debate.pdf?sequence=2>
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Universidad de Valencia.
- Esteban, L. y Ortega, J. O. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. VII Joranda de Innovación e Investigación Docente, pp. 48-56. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/64625>
- Fabregat, A., De La Puerta, J. y González, Y. (2020). Debatir bien: una asignatura pendiente. Alienta.
- Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. Universidad de Valencia.
- García, P. (2020). El debate académico como herramienta educativa en la enseñanza de las artes visuales. ArtsEduca, n.º 26, pp. 152-157. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4424>
- Montero, M., Morales-Fernández, E. J. y Trechera, J. L. (2013). Desarrollo de competencias mediante el debate universitario. En Ramiro, M.T., Ramiro, T. y Bermúdez, M. P. (coords.), X Foro Internacional Sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación superior (FECIES), pp. 423-428. Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~aepc/XFORO/FECIES2013.pdf>
- Sánchez, G. A. (2017). El debate competitivo en el aula como técnica de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la asignatura de recursos humanos. Aula: Revista Pedagógica de la Universidad de Salamanca, n.º 23, pp. 303-318. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/136018/El_debate_competitivo_en_el_aula_como_te.pdf;sequence=1