

# EL DEBATE COMO METODOLOGÍA DOCENTE POTENCIADORA DE COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES: UNA EXPERIENCIA APLICADA A UN GRADO UNIVERSITARIO

## THE DEBATE AS A TEACHING METHODOLOGY THAT ENHANCES COMPETENCES AND TRANSVERSAL LEARNING RESULTS. AN EXPERIENCE APPLIED TO A UNIVERSITY DEGREE.

Carmen Calderón Patier (Universidad San Pablo CEU)<sup>1</sup>

### Resumen

El diseño de metodologías docentes que sean capaces de potenciar las competencias y resultados de aprendizaje transversales en la mayoría de las materias de los Grados de ámbito económico ya sea el Grado de Economía ya sea el Grado en Administración y Dirección de Empresas o ya sea en el Grado de Inteligencia de Negocios es un verdadero reto. El presente artículo describe el diseño, organización, puesta en marcha y valoración de una actividad llevada a cabo en el aula en una asignatura de Fiscalidad, el debate como metodología docente basada en el aprendizaje activo, donde se persigue conseguir fomentar el trabajo en grupo, el pensamiento crítico, la argumentación y la expresión oral, que son resultados de aprendizaje comunes a la mayoría de las materias.

**Palabras clave:** docencia en educación superior, metodología activa, debate, resultados aprendizaje.

**Códigos JEL:** A2, H0

### Abstract

The design of teaching methodologies that are capable of enhancing skills and learning outcomes that are transversal to most of the subjects of the Degrees in the economic field, be it the Degree in Economics or the Degree in Business Administration and Management or either in the Business Intelligence degree is a real challenge. This document describes the design, organization, implementation and evaluation of an activity carried out in the classroom in the subject of Taxation, a debate as a teaching methodology based on active learning, where the aim is to foster group work, critical thinking, argumentation, and oral expression, which are learning outcomes common to most subjects.

**Keywords:** teaching in higher education, active methodology, debate, learning results.

**JEL Codes:** A2, H0

<sup>1</sup> Email: [calder@ceu.es](mailto:calder@ceu.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9687-0515>

## 1. INTRODUCCIÓN Y MARCO NORMATIVO

El Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (BOE 29 de septiembre de 2021), no sólo regula la estructura de los estudios conforme a los principios en los que se fundamenta el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que implica una formación universitaria centrada en el estudiante y en sus resultados de aprendizaje, sino que también promueve una docencia más dinámica, activa, basada en una metodología de enseñanza-aprendizaje, en la cual la clase magistral debe compartir protagonismo con otras estrategias y formas de enseñar y aprender, que buscan reforzar la capacidad de trabajo autónomo del estudiantado, y que tiene en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación uno de sus principales pilares.

En esta misma línea, la recientemente aprobada Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (BOE 23 de marzo de 2023) en su artículo 6.3 cuando se refiere a la función docente, establece que la innovación en las formas de enseñar y aprender debe ser un principio fundamental en el desarrollo de las actividades docentes y formativas universitarias, y continúa en el apartado 4 del citado artículo estableciendo que son las universidades las encargadas de desarrollar la formación inicial y continua para el desempeño de las actividades docentes del profesorado y proporcionarán las herramientas y recursos necesarios para lograr una docencia de calidad. Además, las universidades están obligadas a evaluar permanentemente la calidad de la actividad docente.

Así, nuestro sistema universitario se alinea con los *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el EEES –Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG–* (ANECA, 2015, p. 14-16). Concretamente, en lo que se refiere a:

- ESG 1.3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante: Las instituciones deben asegurarse de que los programas se imparten de manera que animen a los estudiantes a participar activamente en la creación del proceso de aprendizaje y que la evaluación de los estudiantes refleja este enfoque centrado en el estudiante.
- ESG 1.5. Personal Docente: Las instituciones deben asegurar la competencia de sus profesores. Las instituciones de educación superior son las principales responsables de /.../ fomentar la innovación en los métodos de enseñanza y el uso de nuevas tecnologías.

El Real Decreto 822/2021 establece como prioritario la adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las universidades a los continuos cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales que se desarrollan en cada momento histórico. Para lo cual la innovación docente debe ser una de las estrategias fundamentales de las universidades, de los centros y de las coordinaciones de las titulaciones, siempre considerando que el objeto esencial del proceso educativo es enseñar y aprender. Es evidente el reto fundamental que tienen ante sí las universidades de transformar sus formas de aprendizaje y de enseñanza a las demandas de unas sociedades en permanente mutación.

Nuestro reto, de los docentes, de las universidades y de los centros es transformar las formas de enseñanza y aprendizaje para que sean capaces de dar respuesta a las demandas sociales actuales, y para ello el Real Decreto 822/2021 anima a las universidades a promover y visualizar todas las actividades, estrategias que se desarrollen en este ámbito a través de la emisión de documentos acreditativos que acompañen al título universitario oficial y que verifiquen el que toda la organización docente de una titulación determinada se ha configurado a partir de una estrategia o planteamiento de innovación docente plasmado en todas las asignaturas del plan de estudios.

En este sentido, el artículo 21 del citado Real Decreto establece que las universidades, en el ejercicio de su autonomía de planificación y gestión de la docencia y con el objetivo de la mejora permanente de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, podrán desarrollar unas estrategias metodológicas de innovación docente específicas y diferenciadas que vehiculen a la globalidad de un título universitario oficial y, por tanto, afecten al conjunto de materias y asignaturas que configuran el plan de estudios.

También la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria –REACU– (2022) en el *Protocolo de evaluación para la inclusión de estrategias metodológicas de innovación docente específicas de los títulos universitarios oficiales de Grado y Master*, destaca la relevancia de la innovación docente como vía imprescindible de la mejora de la calidad docente, pero acompañada siempre bajo la supervisión y aseguramiento de las agencias de calidad, que velan porque dichas innovaciones se ajusten a los objetivos formativos del título, se planifiquen y ordenen adecuadamente, el personal docente esté formado en estas iniciativas y se disponga de los recursos necesarios (materiales e infraestructuras, prácticas y servicios) para su adecuado desarrollo. Así será el Sistema Interno de Garantía de Calidad el que debe asegurar el control, revisión y mejora continua de las estrategias metodológicas de innovación docente específicas.

En la misma dirección la ANECA (2021) introduce actualizaciones en el DOCENTIA (Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario en mayo de 2021) estableciendo la necesidad de que la actividad docente se desarrolle desde una predisposición a introducir cambios que afecten al modo en que se planifica y se desarrolla la enseñanza o se evalúan los resultados de esta. Añade que la innovación docente debe partir de la reflexión de la práctica docente y por supuesto el profesorado debe recibir la formación necesaria para su desarrollo, siendo las universidades las encargadas de suministrarlo.

La Universidad San Pablo CEU (2019), en adelante USPCEU, ya desde el curso académico 2019-2020 elabora un plan estratégico donde entre otros retos, pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo cambios en la docencia, en las metodologías y sistemas de evaluación que permitieran adaptarse a los requerimientos establecidos por los *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, al contexto social, económico y laboral actual, formando a egresados que sean capaces de demostrar, no solo sus conocimientos, sino también su capacidad de liderazgo, de adaptación y flexibilidad en cualquier ámbito de actuación y desarrollar el emprendimiento para asumir retos presentes y futuros.

A partir de ese momento, se inicia un proceso de reflexión sobre la práctica docente en la que se implicarán progresivamente todas las estructuras y centros de la universidad. Es un proceso muy ambicioso y complejo que no se limita exclusivamente a cambios metodológicos por la incorporación de las nuevas tecnologías o de digitalización en el que estamos sumidos. Supone un cambio de cultura universitaria, un cambio profundo de formas de hacer y entender la Universidad y que por tanto, además de estar sometido a resistencias naturales al cambio, será un proceso largo que sabemos que empieza en ese momento y que vamos poco a poco siendo conscientes de que es un proceso totalmente dinámico y que está en continuo cambio y revisión y que no acabará nunca, o al menos no debería acabar nunca (Zambrano, 2021).

El presente trabajo relatará la puesta en marcha de una metodología docente en el aula universitaria basada en un enfoque de aprendizaje basado en competencias, y más concretamente en el debate como metodología activa de aprendizaje.

El enfoque de aprendizaje basado en competencias consiste en desarrollar competencias genéricas o transversales necesarias y las específicas con el objetivo de formar al alumno sobre los conocimientos científicos y técnicos y su capacidad de aplicarlos en diferentes contextos,

integrándolos en su comportamiento y actitudes profesionales, sociales y personales (Villa y Villa, 2007:17).

¿Cuál es el objetivo final de la Universidad? La formación integral del alumno en conocimientos, valores y competencias que le permitan desarrollar su labor profesional con el objetivo de mejorar el mundo y la sociedad en la que estamos. Esa formación integral va mucho más allá de la formación en conocimientos técnicos o científicos es formar en competencias y habilidades, que se sumen y enriquezcan de forma permanente el proceso de aprendizaje del alumno (Poblete y Villa, 2007). Y además, y más importante, es un proceso dinámico y en continuo cambio y evolución, por lo que se hace absolutamente imprescindible el aprendizaje continuo y permanente (Rubio, Ramos y Sastre, 2020).

Y en esa línea, el aprendizaje cooperativo centrado en el debate, es una metodología docente basada en el fomento y desarrollo de la cooperación como vía de aprendizaje que no sólo permite la adquisición de competencias y contenidos, sino también favorece la formación integral del estudiante.

En el ámbito científico, autores como Brenifer (2005), Bain (2005), Cattani (2003)<sup>2</sup> consideran el debate como herramienta educativa y lo asocian al término discusión o argumentación como método de aprendizaje. Lo realmente importante de este recurso didáctico, el debate universitario, es que, a través de este, permite desarrollar y potenciar competencias transversales y generales de los alumnos (Ahumada, Baratas y Mérida, 2015).

Siguiendo a Rodríguez (2012) el debate en el aula como herramienta de aprendizaje desarrolla principalmente dos competencias genéricas que son:

- Por una parte, debatir implica estudiar técnicas de argumentación y de retórica. Y ello exige la búsqueda de argumentos para defender/criticar una idea (cierta capacidad investigadora), preparación previa de esos argumentos, normalmente en grupo lo que necesariamente exige colaboración, y además fomenta la expresión oral del alumno.
- Por otra parte, el debate permite a los alumnos improvisar, imaginar y tomar la iniciativa.

Pero realmente esas dos competencias engloban otras muchas de carácter transversal fundamentales en la formación integral del alumno como son: fomenta el trabajo cooperativo entre los alumnos, técnicas de negociación y en definitiva todo lo que conlleva el trabajo en grupo, favorece también el pensamiento analítico y crítico que es básico y esencial en el proceso de construcción del conocimiento (Leitáo, Chiaro y Cano, 2016).

A continuación, se describirá la puesta en marcha y funcionamiento de una actividad formativa activa, el debate en el aula universitaria, su diseño, objetivos, estructura, metodología y resultados.

## 2. MATERIALES Y MÉTODO

### 2.1. Contexto de desarrollo del proyecto

La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la USPCEU, inicia en 2019 un proceso de reflexión sobre la actividad docente desarrollada, implicando a toda la estructura organizativa de la Facultad, desde el Decanato, los Directores de Grado de todas las Titulaciones,

---

<sup>2</sup> El debate, siguiendo a Cattani (2003:33) es: Una competición (un reto, un desafío) entre dos antagonistas, en los que, a diferencia de lo que ocurre en una simple discusión, existe una tercera parte (un juez, un auditorio) cuya aprobación buscan los dos contendientes. Se puede debatir, incluso sobre cuestiones que se consideran imposibles de resolver con el objetivo de persuadir a otros. Discutir-debatir es ante todo argumentar.

hasta los Responsables de Área de las diferentes materias que se imparten en cada Grado y a su vez a los responsables de unidades docentes y/o asignaturas. El objetivo era dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Estamos alcanzando los resultados de aprendizaje y desarrollando las competencias que se exigen y recogen en las Memorias de los Títulos?

Esta cuestión, que en principio parecía sencilla de responder, condujo a ver una realidad extendida y generalizada a toda la Universidad española, y es que a pesar de que las Memorias de los Títulos recogen resultados de aprendizaje y competencias no únicamente basadas en los conocimientos a adquirir (o técnicos) sino también en competencias y habilidades no técnicas y en muchas ocasiones transversales, éstas no se han incorporado a nuestro mapa docente. Y es precisamente estas últimas las que por primera vez tomamos conciencia de que en muchas ocasiones las omitimos en el proceso de aprendizaje.

Ese fue el primer paso. Una vez detectada una posible debilidad en el proceso formativo, vendría la parte más compleja que sería hacernos las siguientes preguntas: ¿necesitamos realmente esas competencias o habilidades no técnicas? ¿Cómo lo vamos a hacer, cómo vamos a incorporar en nuestro proceso de aprendizaje los mecanismos que nos permitan integrarlas en el proceso docente?

Dar respuesta a la primera cuestión, su necesidad, suponía aceptar y reconocer que hasta la fecha las competencias y habilidades no técnicas o blandas no se estaban teniendo en cuenta en el proceso formativo y, es más, si en algunos casos se estaban incorporando estas, no estaban siendo valoradas o evaluadas en las notas de las diferentes materias. Sin embargo, éstas se encuentran recogidas en las Memorias de los Títulos y por tanto también en las Guías Docentes de las asignaturas, obligan a su cumplimiento, no cabe su rechazo u oposición explícita.

El cómo se realizó el proceso es ya más complejo, y aunque muy brevemente, se procederá a detallarlo para así posteriormente enmarcar en dicho proceso la actividad de debate que vamos a explicar y que es objeto de este documento. Los Directores de Grado realizaron un exhaustivo análisis del perfil del egresado, final y por cursos académicos, así como unos mapas de competencias y resultados de aprendizaje por cursos y materias. A partir de ahí, los responsables de área, asignatura y unidades docentes comenzaron a reflexionar sobre las transversalidades que aparecían y cómo podían recogerlas en el proceso de aprendizaje. Paralelamente se comienza a recibir formación en nuevas técnicas metodológicas, sistemas de evaluación y fórmulas de aprendizaje activo, dinámico y participativo, incorporando la tecnología disponible.

Es un proceso que exige muchas reuniones, encuentros, desencuentros, y dedicación de mucho tiempo y esfuerzo por parte de todos los profesores implicados. Se trata de un proceso complejo, reflexivo, donde se vuelve completamente imprescindible la implicación de todos los docentes, o al menos la mayoría, y el apoyo de los órganos de decisión de la Facultad y de la Universidad. Es un *cambio de cultura universitaria* que va a convertir al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, y el docente asume el papel de orientador, tutor o facilitador de dicho proceso.

Para que los estudiantes puedan adquirir el conocimiento y habilidades básicas en el siglo XXI, debemos cambiar los papeles del alumno y del profesor, que dará lugar a la creación de entornos más interactivos, motivadores y participativos para profesores y alumnos (Sánchez-Caballé y Esteve-Mon, 2023; Alomá et al., 2022). La tabla 1 siguiente resume brevemente estos cambios.

Se comenzó con un Proyecto Piloto en el curso 2019-20 reduciendo el marco de actuación a aquellos Grados o grupos dónde se consideró podían ser pioneros y ejemplarizantes y cuya experiencia podría posteriormente exportarse al resto, y en concreto se limitó al primer curso

**TABLA 1. CAMBIOS DE LOS ROLES PROFESOR-ALUMNO EN SIGLO XXI**

Actor	Cambio de:	Cambio a:
Rol del docente	Transmisor de conocimiento, fuente principal de información, experto en contenidos y Fuente de todas las respuestas	Facilitador del aprendizaje, colaborador, entrenador, tutor, guía y participante en el proceso de aprendizaje
	El profesor controla y dirige todos los aspectos del aprendizaje	El profesor permite que el alumno sea más responsable de su propio aprendizaje y le ofrece diversas opciones
Rol del alumno	Receptor pasivo de la información	Participante activo del proceso
	Receptor de conocimiento	El alumno produce y comparte el conocimiento, a veces participando como experto.
	El aprendizaje es concebido como una actividad individual	El aprendizaje es una actividad colaborativa que se lleva a cabo con otros alumnos

Fuente: Silva Quiroz (2010).

del Grado en Inteligencia de Negocios (en adelante IN) y al grupo de Excelencia del Grado en Administración y Dirección de Empresas (en adelante ADE)<sup>3</sup>.

Antes de pasar a describir la metodología docente del debate, es necesario enmarcar el contexto en el que se elabora y aplica. Este proyecto se desarrolla por una docente en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la USPCEU, en concreto en el Departamento de Economía en el Área de Economía Aplicada y dentro de ella en la Unidad Docente de Economía Pública y Sistema Fiscal.

Dos circunstancias son clave para entender la puesta en marcha de innovaciones docentes en determinadas asignaturas del área. En primer lugar, desde hace muchos años, antes incluso de la irrupción de las tecnologías digitales, la profesora es defensora y practicante de los cambios metodológicos en la docencia y las adaptaciones continuas a nuevas necesidades del alumno y de la realidad social y económica del momento<sup>4</sup>, lo que probablemente llevó a que la designaran como la responsable del proceso de Innovación docente de la Facultad en 2019<sup>5</sup>. En segundo lugar, ser la responsable de la unidad docente, sin duda, facilita la puesta en marcha de cambios, aunque no exentos de resistencias naturales a los mismos.

<sup>3</sup> La elección del Grado en Inteligencia de Negocios respondía a que se trataba por una parte de un Grado muy novedoso, que se diseñó desde el inicio con una flexibilidad y dinamismo del que carecen los Grados tradicionales y donde por sus propias características el director del Grado y los profesores que impartían ya eran disruptivos. Por otra parte, elegir el grupo de Excelencia del Grado de ADE era ideal para experimentar nuevas metodologías de aprendizaje y sistemas docentes ya que se trataba de un grupo reducido, aproximadamente de unos 20 alumnos y que además eran muy disciplinados y trabajadores.

<sup>4</sup> En todos los Proyectos Piloto de Innovación Docente que se han desarrollado en la Facultad he participado. Así durante los cursos 2005-2006 y 2007 participé en un Programa Piloto de adaptación de la docencia al Espacio Europeo de Educación Superior dentro del Instituto Internacional para el Desarrollo de la Innovación Académica de la Fundación Universitaria San Pablo CEU.

<sup>5</sup> He sido la Responsable de la Innovación Docente en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales desde 2019 hasta septiembre de 2022.

La asignatura a la que nos vamos a referir, y en la que se introduce el debate como metodología docente innovadora es: *Gestión Empresarial: Fiscalidad* que se imparte en el segundo curso del *Grado de Inteligencia de Negocios*. Los pasos y proceso seguidos fueron los siguientes.

En primer lugar, se procedió a analizar el Grado en su conjunto, el perfil del egresado que se quiere alcanzar al finalizar el Grado y ubicar el peso real y específico de la asignatura en cuestión. Es un grado “mixto” que trata de formar a los alumnos en el ámbito de la gestión de los datos, pero integrado con una perspectiva económica y empresarial<sup>6</sup>. ¿Cuál es el papel y misión de esta asignatura en el Grado?

La asignatura, Gestión empresarial: Fiscalidad es la única de la materia economía pública que se imparte en todo el Grado, y se concibe como un complemento en el marco económico de la formación del alumno que con 60 ECTS en un semestre (es decir cuatro horas efectivas de docencia presencial en el aula) debe ser suficiente para dar los conocimientos básicos en materia tributaria y sobre todo y más importante, dotarles de los instrumentos necesarios para que si se ha despertado la curiosidad de algunos de ellos por la materia, sean capaces de profundizar en la misma.

Uno de los principales resultados de aprendizaje del Grado es que el alumno sea capaz de interpretar, procesar y gestionar los datos económicos, entre los que se encuentran los tributarios, permitiendo la toma de decisiones.

En ese marco, se diseña las competencias y resultados de aprendizaje de la asignatura Gestión Empresarial: Fiscalidad. A continuación, se resumen las principales características de esta asignatura que quedan recogidas en su Guía Docente.

A continuación, nos centraremos en una de las metodologías docentes empleadas y su sistema de evaluación por su carácter innovador a la vez que completo, dinámico y participativo y que llevamos aplicando ya durante dos cursos académicos con resultados muy positivos.

## 2.2. El debate como metodología docente participativa

A la hora de diseñar las actividades formativas de una asignatura, además de enmarcarla en su Titulación, materia, curso y semestre (véase la Tabla 2), como hemos realizado previamente, debemos tratar los resultados de aprendizaje y competencias recogidas para la misma (Orihuela-Gallardo y Sierra-Casanova, 2020) que con ellas se alcancen.

Obviamente no todas las actividades formativas deben dirigirse a alcanzar todas las competencias o resultados de aprendizaje, puede haber diversas actividades y cada una tener como objetivo el logro de una o varias competencias o resultados de aprendizaje.

En el caso que nos ocupa analizaremos una de las actividades formativas que se emplean en la asignatura, en concreto la actividad que denominamos *Debate Grupal*.

---

<sup>6</sup> El Grado en Inteligencia de Negocios, es un grado moderno que entró en funcionamiento en el curso 2018-2019 y fue absolutamente pionero en España, porque además se diseñó juntamente con la empresa, en concreto con Telefónica. Fue una colaboración real y efectiva Universidad-Empresa. Se trata de un nuevo perfil de egresado muy demandado en el mercado laboral con una formación transversal en programación y gestión económica simultáneamente, y que hasta la fecha no se había integrado en un único Grado Universitario. Es un grado que nace ya con vocación de modernidad, con una nueva visión de afrontar la educación universitaria y que no se concibe como la suma de créditos de las diferentes asignaturas, ni como departamentos estancos e independientes las materias, se concibe de forma integral como un todo y con una transversalidad entre todas las áreas. Es por ello que la aplicación de innovaciones docentes era relativamente más sencilla que en los Grados tradicionales.

**TABLA 2. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA**

IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA		
Nombre Asignatura: Gestión empresarial: Fiscalidad		
Curso(s) en el que se imparte: 2º	Semestre(s) en el que se imparte: 2º	
Carácter: Obligatoria	ECTS: 6	Horas ECTS: 30
Idioma: Español	Modalidad: Presencial	
Grado en que se imparte la asignatura: Inteligencia de Negocios		
Facultad en la que se imparte la titulación: Ciencias Económicas y Empresariales		
Departamento: Economía.		
Área de conocimiento: Economía Aplicada		
Unidad docente: Economía Pública		

Fuente: Guía docente de la asignatura Gestión Empresarial: Fiscalidad (Curso académico 2022-2023). USPCEU (2022).

La tabla 3 recoge las competencias y resultados de aprendizaje de la asignatura seleccionada. El debate grupal trata de conseguir alcanzar las dos competencias básicas de la asignatura, es decir

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Capacidad para el pensamiento analítico y crítico y su comunicación oral y/o escrita.

**TABLA 3. COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE**

COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE	
Código	Competencias Básicas y Generales
CB3	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
CG1	Capacidad para el pensamiento analítico y crítico y su comunicación oral y/o escrita.
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	
El alumno debe interpretar y valorar las implicaciones fiscales que se pueden derivar de la realización de actividades económica/ empresariales en un entorno analógico y/o digital.	

Fuente: Guía docente de la asignatura Gestión Empresarial: Fiscalidad (Curso académico 2022-2023). USPCEU (2022).

Además de éstas, la actividad quiere desarrollar e incentivar el trabajo en grupo, que recordemos es una de las competencias del Grado. En la Guía Docente, dentro de las actividades formativas se recoge el debate, de una forma muy genérica, tal y como se deduce de la información de la tabla 4.

Se hace necesario elaborar un *Anexo a la Guía Docente* de la asignatura, donde se incluyen todos los detalles sobre el funcionamiento, organización y evaluación de la actividad. Este anexo a la Guía Docente está disponible desde el inicio del curso académico. La Tabla 5 recoge dicho Anexo.

TABLA 4. ACTIVIDADES FORMATIVAS

Actividades formativas	
Actividad	Descripción
Debate	Los alumnos en grupo deberán realizar un informe sobre una temática fiscalidad actual denominada Retos fiscales del siglo XXI asignada por el profesor. La prueba consistirá en un debate oral entre grupos y la entrega de un informe escrito. Se realizará en las condiciones y fechas que determine el profesor. Valoración: 3 puntos sobre 10.

Fuente: Guía docente de la asignatura Gestión Empresarial: Fiscalidad (Curso académico 2022-2023). USPCEU (2022).

En la organización de esta actividad caben destacar varios elementos. En primer lugar, la *composición y tamaño de los grupos*. La elección la realiza el profesor no es voluntaria por parte de los alumnos, porque con ello se pretende que desarrollen flexibilidad y capacidad de adaptación a trabajar con personas que no son necesariamente amigos que es lo que se encontrarán presumiblemente en el entorno laboral. En cuanto al número de alumnos por grupo, oscila entre 3 y 4, dependiendo del tamaño del grupo. La media de alumnos de este grupo es de 35-40 alumnos.

En segundo lugar, la *elección de los temas fiscales/tributarios de actualidad*. Se trata de elegir temáticas atractivas, que se encuentren con cierto debate social o económico y que les despierte curiosidad y sean temas que no se incorporan en el temario de contenidos de la asignatura. A modo de ejemplo, las temáticas del curso académico 2022-2023 fueron las siguientes:

- Los Presupuestos Generales del Estado 2023
- Imposición sobre la riqueza en España: Impuesto sobre Patrimonio e Impuesto Temporal sobre las Grandes Fortunas
- ¿Te comprarías un coche eléctrico?
- Inflación e IRPF: ¿deflactar o no la tarifa?

En cada uno de los temas, un grupo defenderá una postura y el otro grupo realizará la crítica. Para ello el profesor les orienta a los alumnos proporcionándoles una bibliografía básica (la cual deben ampliar y recurrir a otras fuentes complementarias), una estructura y una escaleta de cómo se va a desarrollar la sesión con la distribución de los tiempos, así como unas preguntas clave que marcarán el ritmo del debate. Es importante destacar que el papel del profesor es de moderador, de guía, aunque en ocasiones tenga que intervenir activamente ya sea para reconducir el debate, ya sea para dinamizarlo o para incorporar nuevas dimensiones al mismo<sup>7</sup>.

Siguiendo a Moore (2001) el profesor debe actuar como moderador lo que implica cuatro perspectivas o ámbitos:

- **Ámbito pedagógico:** el moderador es el facilitador que contribuye con conocimientos especializados, focaliza la discusión en los puntos críticos, hace las preguntas y responde a las contribuciones de los participantes, le da coherencia a la discusión, sintetiza los puntos destacando los temas emergentes, acompaña, media y retroalimenta al estudiante en su proceso de formación, conduce el aprendizaje individual y grupal, orienta y aconseja cuando el estudiante o el grupo lo necesite.

<sup>7</sup> Sobre el papel del docente en los debates véase Harasim, et al. (2000); Marcelo y Perera (2004); Ryan et al. (2000); Barberà et al. (2004). En cuanto a las preguntas a realizar véase Ken Bain (2005, p. 42), Litwin (2008, p. 82) o Breniffier (2005, p.42).

**TABLA 5. ANEXO A LA GUÍA DOCENTE**

**TITULACIÓN: GRADO EN INTELIGENCIA DE NEGOCIOS  
2º CURSO SEGUNDO SEMESTRE  
ASIGNATURA: GESTIÓN EMPRESARIAL: FISCALIDAD**

**ACTIVIDAD GRUPAL: DEBATE DE TEMAS DE ACTUALIDAD TRIBUTARIA**

Objetivo: El alumno debe ser capaz de argumentar de forma oral y escrita el tema de actualidad tributaria que le haya sido asignado. Ello le permitirá alcanzar los siguientes resultados de aprendizaje y competencias establecidos para la asignatura:

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Capacidad para el pensamiento analítico y crítico y su comunicación oral y/o escrita
- Interpretar y valorar las implicaciones fiscales que se pueden derivar de la realización de actividades económica/ empresariales en un entorno analógico y/o digital.

Además, esta actividad persigue alcanzar el siguiente objetivo del Grado:

- Fomentar el trabajo en grupo

Normativa y funcionamiento de la actividad:

- 1.- La profesora constituirá grupos de trabajo de 3-4 alumnos cada uno según proceda.
- 2.- Se establecerán sesiones de trabajo específicas en el aula y/o en tutorías para explicar detalladamente la actividad
- 3.- Se establecerán unos temas de máxima actualidad tributaria y cada uno de ellos será asignado a dos grupos de trabajo. Cada grupo deberá argumentar la defensa o crítica de dicho tema.
- 4.- Si algún participante del grupo no trabaja y no acude a las reuniones del grupo, éste podrá expulsarlo del mismo.
- 5.- La actividad consta de dos partes:
  - Informe escrito: máximo 10 páginas (gráficos y tablas excluidas) o vídeo
  - Debate oral defendiendo el argumento que le haya sido asignado al grupo.
- 6.- La valoración global de la actividad es de 3 puntos sobre los 10 de la evaluación continua, distribuidos:
  - Informe escrito/vídeo: 1,5 puntos.
  - Debate oral: 1,5 puntos
 Se facilitan las rúbricas correspondientes a ambos casos.
- 7.- Los debates y presentaciones se realizarán en la Sala de Audiencias de la Facultad de Derecho, a partir de la cuarta semana de clase cada 15 días. El orden será asignado y responderá al avance de los conocimientos requeridos para su realización. La primera semana del semestre académico se asignarán las fechas.
- 8.- Se facilitará documentación básica y orientativa a los grupos, así como las fuentes oficiales estadísticas y de datos que deben emplear. Los grupos podrán/deberán ampliar esa documentación básica.
- 9.- Después de cada debate se realizará una pequeña encuesta anónima que se pasará a todos los alumnos que se encuentren en el aula. El objetivo de esta recogida de información es ir mejorando y corrigiendo aquellos fallos/problemas o deficiencias que presenta la actividad y mejorarla para la siguiente sesión.

Fuente: elaboración propia.

- **Ámbito social:** el moderador necesita habilidades para crear una atmósfera de colaboración donde el ambiente sea agradable, acogedor, empático y que él esté siempre dispuesto a ayudar.
- **Ámbito técnico:** debe garantizar que los participantes se sienten cómodos con las herramientas web y si es necesario apoyarlos, debe poseer habilidades mínimas de carácter general relacionadas con el uso de la tecnología, la computadora y las redes.

- **Ámbito administrativo:** debe conocer programas y aplicaciones para poder generar conferencias, grupos de trabajo, editar información; debe utilizar las herramientas que provea el ambiente para este propósito y que permitan crear y gestionar la conferencia, hacer un seguimiento individual y grupal de la actuación de los estudiantes, así como también saber administrar los equipos de trabajo.

Así, el docente/moderador debe ser el guía y acompañante del alumno en el debate, así sus funciones (Gairín, Rodríguez y Armengol, 2007; Armengol y Rodríguez, 2006) podrían agruparse en las siguientes:

- **Guiar desde al lado:** el cual permite llevar a los participantes a un nuevo nivel conceptual o a una zona de desarrollo potencial, así mismo, capacitar a los participantes en nuevas habilidades.
- **Instructor o líder de proyecto:** diseñar ciclos de retroalimentación regular y manejable.
- **Líder del proceso grupal:** debe liderar actividades introductorias constructoras de comunidad, de igual manera proveer de “consuelo” virtual a los tecnológicamente limitados, considerar la diversidad de intereses y antecedentes de los participantes, infundir personalidad mediante el tono, gráficos y humor, mantener y cultivar el ritmo de respuestas, sostener el ritmo que se ha marcado, organizar las aportaciones y secuencias de las discusiones y balancear la comunicación entre correo-e y discusión.

La tabla 6 recoge la escaleta del primer debate que se realizó durante el curso académico 2022-2023, sobre los Presupuestos Generales del Estado 2023 (en adelante PGE 2023).

<b>TABLA 6. ESCALETA DEL DEBATE ORAL DE PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO 2023</b>	
<b>ESCALETA DEBATE ORAL PGE 2023</b>	
Fecha	1 de marzo 2023
Grupos	Grupo 1: Defensa de PGE 2023 Grupo 3: Crítica de PGE 2023
Escaleta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación temática por la profesora: 5 minutos</li> <li>• Intervención Grupo 1: 8 minutos. Presentarán los aspectos más relevantes/potencialidades de PGE 2023. Deben intervenir todos los miembros grupo.</li> <li>• Intervención Grupo 2: 8 minutos. Presentarán las principales carencias y problemas de PGE 2023. Deben intervenir todos los miembros grupo.</li> <li>• A continuación, la profesora introduce preguntas a ambos grupos (30-35 minutos) y son las siguientes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Consideran que el escenario macroeconómico que plantea el gobierno en los PGE 2023 es realista? ¿Por qué?</li> <li>✓ ¿Consideran que las políticas de gasto recogidas en los PGE 2023 son las adecuadas? ¿Por qué?</li> <li>✓ ¿Cuáles son las previsiones de ingresos tributarios que realiza el gobierno? ¿Aumenta o disminuye la recaudación? ¿qué impuestos son los más afectados por esos aumentos? ¿por qué?</li> <li>✓ ¿Consideran que son éstos los Presupuestos que necesita España? ¿Por qué?</li> </ul> </li> <li>• Se abren preguntas al público. 15 minutos</li> <li>• Cierre. Resumen de ambos grupos. 5 minutos cada uno</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, la *valoración de la actividad*. Debe tener el suficiente peso como para desarrollar el interés del alumno, en este caso concreto es de 3 puntos sobre 10 de la evaluación continua, repartidos por igual entre la parte oral de debate en el aula y la parte del informe escrito. Para ello se elaboran las rúbricas correspondientes, permitiendo que el alumno sepa cómo se va a valorar su actividad. A continuación, las tablas 7 y 8 recogen las rúbricas para la actividad de debate grupal; una para el informe escrito y otra para el debate oral.

**TABLA 7. RÚBRICA INFORME ESCRITO**

ACTIVIDAD GRUPAL: DEBATE				
RÚBRICA INFORME ESCRITO				1,5 puntos
<b>ASPECTOS FORMALES: ESTRUCTURA, PRESENTACIÓN, ORIGINALIDAD</b>	0,45 puntos	0,2 punto	0 puntos	0,45
	Los aspectos formales están impecables: estructura, lenguaje, gramática, fuentes bibliográficas	Los aspectos formales y/o la presentación están bien pero presentan deficiencias en algún aspecto	No están cuidados los aspectos formales y/o la presentación	30%
<b>INTERPRETACIÓN RESULTADOS</b>	<b>0,6 puntos</b>	<b>0,3 puntos</b>	<b>0 puntos</b>	0,6
	Realiza argumentaciones sólidas y técnicas sobre la información obtenida de un modo riguroso.	Realiza argumentaciones débiles sobre la información obtenida sin demasiado rigor	No realiza ninguna argumentación de la información obtenida ni juicios de valor	40%
<b>EXPOSICIÓN DE CONCLUSIONES</b>	<b>0,45 puntos</b>	<b>0,2 punto</b>	<b>0 puntos</b>	0,45
	Expone/presenta los principales hallazgos de la búsqueda y tratamiento de la información realizado de manera clara, rigurosa y coherente respecto a los datos obtenidos.	Expone/presenta los principales hallazgos de la búsqueda y tratamiento de la información realizado.	Expone con mucha dificultad alguna de las informaciones obtenidas	30%

Fuente: elaboración propia.

La nota final oral podría verse reducida de acuerdo con el sistema de penalizaciones siguiente:

- Avisos: Consistirán únicamente en una amonestación verbal, y no tendrán consecuencia en el resultado del debate.
  - o Desajuste de más de 15 segundos respecto del tiempo establecido para cada intervención. •
  - o Interrumpir al orador del equipo contrario sin que el mismo haya cedido la palabra.
  - o Realizar una interpelación que supere el tiempo establecido •
  - o Gesticulación exagerada por parte de alguno de los integrantes del equipo

TABLA 8. RÚBRICA DEBATE ORAL

ACTIVIDAD GRUPAL: DEBATE				
RÚBRICA DEBATE ORAL				1,5 puntos
	0,45 puntos	0,2 punto	0 puntos	0,45
<b>Exposición clara, ordenada y ajustada a los tiempos</b>	Realiza una exposición de la temática clara, ordenada y estructurada, ajustada al tiempo disponible	Realiza una exposición de la temática confusa y desordenada, pero ajustada al tiempo disponible	Realiza una exposición de la temática confusa y desordenada, sin ajustarse al tiempo disponible	30%
<b>Argumentación y escucha activa</b>	0,6 puntos	0,3 puntos	0 puntos	0,6
	Argumenta y/o emite juicios sobre la información obtenida..	Realiza alguna interpretación sobre la información obtenida.	Realiza alguna interpretación con la ayuda del docente o de otro alumno/a.	40%
<b>Respuestas</b>	0,45 puntos	0,2 punto	0 puntos	0,45
	Responde a las cuestiones planteadas por el profesor o compañeros	Responde con dificultad a las cuestiones planteadas por el profesor o compañeros	No responde a las cuestiones planteadas por el profesor o compañeros	30%

Fuente: elaboración propia.

- Faltas leves: Supondrán la pérdida de un punto en la valoración final
  - o Acumulación de 2 avisos en un mismo debate.
  - o Desajuste de más de 60 segundos respecto del tiempo establecido para cada intervención.
- Faltas graves: Supondrán la pérdida automática del debate y la obtención de un cero en esta parte de la nota:
  - o Acumulación de tres faltas leves
  - o Insultos, desacatos o desprecios al jurado, al público o a cualquiera de los miembros del equipo contrario o del suyo propio, antes, durante o después de cualquier debate.

Por último, al finalizar la actividad se hace una pequeña encuesta anónima a los alumnos preguntándoles sobre su valoración, puntos fuertes y débiles de la actividad y propuestas sobre posibles mejoras.

Todo ello se recoge, como se ha detallado anteriormente en un documento que se denomina Anexo a la Guía Docente (Tabla 5).

### 3. RESULTADOS

Teniendo en cuenta la experiencia realizada y los resultados, hay que destacar que los estudiantes a través de los debates como metodología activa, pueden aprender de manera significativa y duradera mejorando su rendimiento académico.

El debate no debe ni pretende dar como resultado unos vencedores y otros vencidos. Lo más probable, y así ocurre, es que el caso o tema en cuestión queda sin resolver. El hecho de que, una vez concluido el debate, el caso quede sin resolver no debe sorprendernos, porque la competitividad natural, que es la razón de ser de todo debate, reduce forzosamente las probabilidades de una convergencia final.

Aunque las posiciones queden como estaban al principio, el solo hecho de haber comprendido las razones que determinan el conflicto de ideas o el motivo real o la causa del desacuerdo es ya un resultado nada despreciable. Lo más importante no es la conclusión, sino la forma de alcanzarla, todo el proceso de preparación del debate, reuniones grupales para la búsqueda de argumentos, su estructuración, puesta en escena y defensa oral...es lo realmente importante y que, sin darnos cuenta va otorgando competencias al alumno.

Si la pregunta es, ¿se han alcanzado los resultados de aprendizaje establecidos como objetivo de la actividad?

Los resultados que se detallan y proceden de un cuestionario realizado a los alumnos al finalizar la actividad y dónde de una forma muy sencilla se les preguntan las siguientes cuestiones:

Pregunta 1.- ¿Considera que el debate grupal ha favorecido el trabajo cooperativo en grupo?

Pregunta 2.- ¿Considera que el debate grupal ha mejorado su capacidad de comunicación oral?

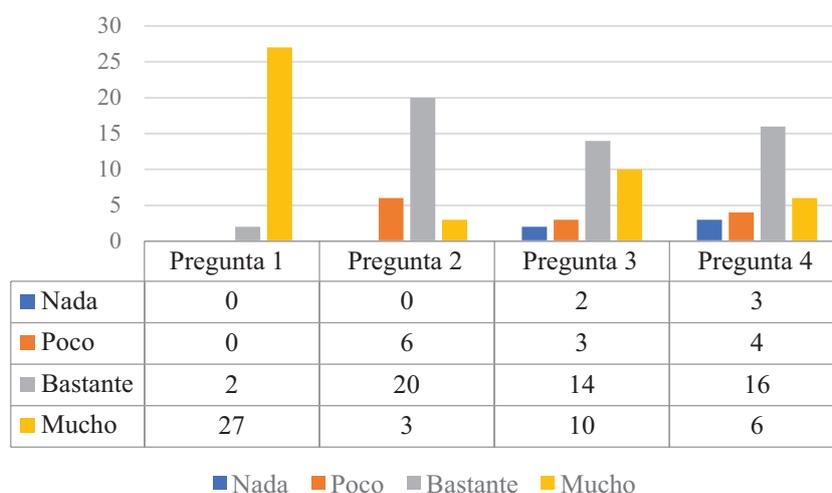
Pregunta 3.- ¿Considera que el debate grupal ha mejorado su capacidad de comunicación escrita por la elaboración del informe?

Pregunta 4.- ¿Considera que el debate grupal ha mejorado su capacidad para gestionar la información y su comprensión?

Pregunta 5.- Grado de satisfacción global con la asignatura

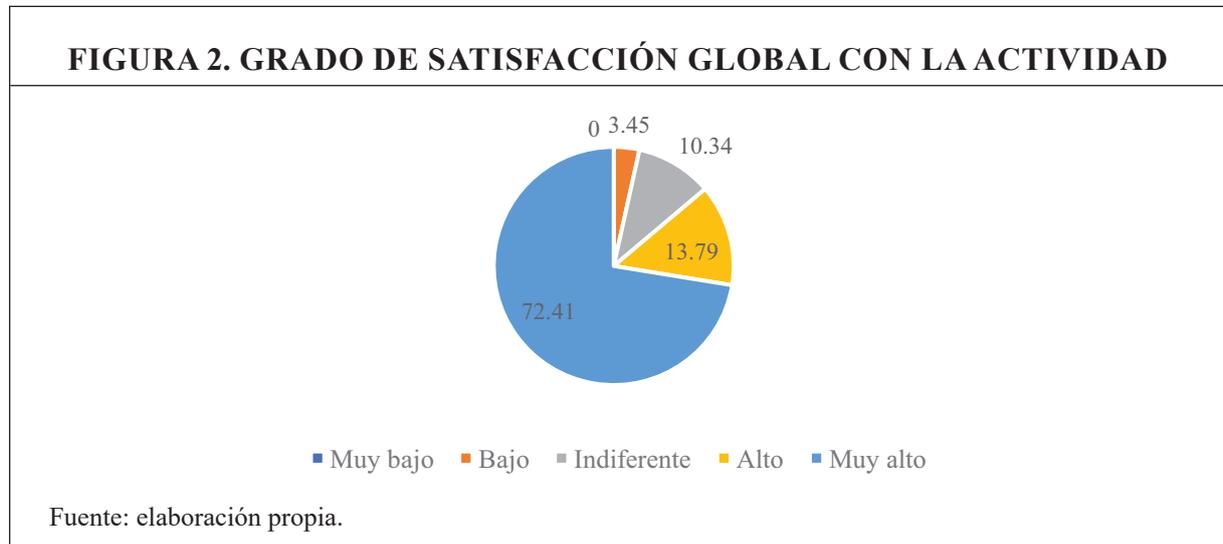
Respondieron 29 alumnos de los 32 matriculados en la asignatura. Los resultados de las cuatro primeras preguntas se detallan en la Figura 1:

**FIGURA 1. RESULTADOS AUTOEVALUACIÓN LOGRO DE COMPETENCIAS**



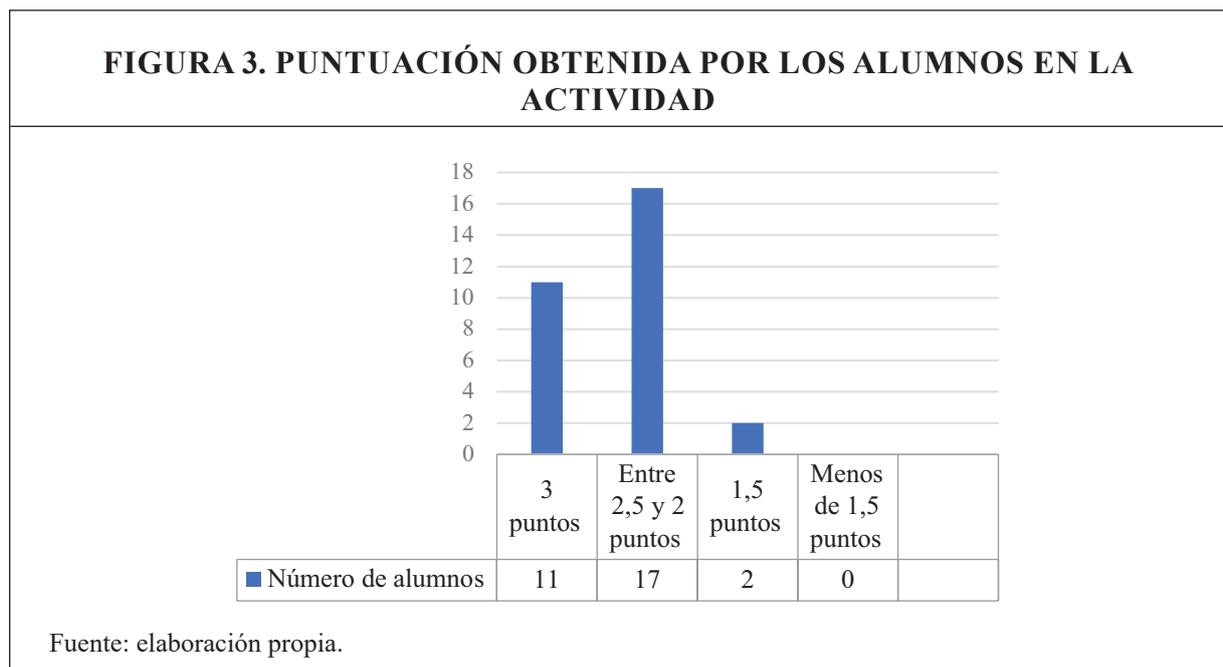
Fuente: elaboración propia.

El resultado del grado de satisfacción global de la actividad se muestra en la Figura 2 y se comprueba que es muy elevado con más del 86% de los participantes con un nivel alto o muy alto de satisfacción.



Adicionalmente, si consideramos la tasa de rendimiento y de éxito de la actividad del debate en el aula los resultados son muy positivos. De los 32 alumnos matriculados en la asignatura, se presentan 30 a la actividad de debate, por lo que la tasa de rendimiento es muy elevada, del 93,75%. De los presentados la tasa de éxito es del 100%.

Teniendo en cuenta que la valoración de la actividad dentro de la evaluación continua es de 3 puntos, podemos observar que no sólo la tasa de éxito es del 100%, también los resultados obtenidos por los alumnos en la actividad como muestra la Figura 3 son muy buenos.



Se lleva aplicando esta metodología durante dos cursos académicos con resultados muy positivos. Se han producido discusiones y debates espontáneos muy interesantes que han permitido disfrutar a todos del aprendizaje activo. Esto nos lleva a pensar que se trata de una metodología acertada a lo cual habría que sumar la valoración positiva de la misma por parte del alumnado. Hasta el momento esta actividad ha tenido el 100% de reconocimiento positivo valorando. Además, les ha permitido aprender, relacionar y comprender más contenidos y recordarlos en el tiempo, aun incluso cuando el tema que defendían no les gustaba o no estaban de acuerdo con la postura que les había tocado defender.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo fundamental del profesor universitario es mejorar la calidad de la docencia y tratar de despertar la curiosidad de los alumnos por el aprendizaje, por querer aprender, por el conocimiento. Y además que ese aprendizaje se inicie de una forma dinámica, activa y colaborativa en el aula, y para ello se ha aplicado una metodología activa como es el debate.

Es un gran reto para los docentes el cambio que poco a poco se está produciendo en la forma de enseñar y en el cambio de roles del profesor y de los alumnos. Situar al alumno en el centro del aprendizaje y al docente como acompañante y guía en el proceso, constituye un cambio muy relevante de la cultura universitaria.

La actividad de debate grupal intenta ir en esa dirección, situar al alumno en el centro del aprendizaje y enseñarle a desarrollar competencias transversales como son el pensamiento crítico o la comunicación oral y escrita, que sin duda alguna empleará en otros campos del saber.

Se permite y potencia el aprendizaje de manera cooperativa, y se trata de aprender a desarrollar conductas, actitudes y comportamientos participativos y esto se logra solo haciéndolo, llevándolo a la práctica. Pero además simultáneamente se están potenciando valores muy importantes como el respeto a los demás, la generosidad al trabajar para y por el grupo y la humildad.

No es importante quién gana o pierde porque realmente todos ganan y ninguno pierde, lo importante es el proceso de aprendizaje en el que nos sumergimos todos, alumnos y profesor. El hecho de haber escuchado y comprendido los argumentos contrarios a tu postura es ya un resultado nada despreciable.

Con la cautela que siempre debe acompañar a cualquier afirmación contundente, podemos recoger las principales conclusiones obtenidas de la actividad del debate grupal llevada a cabo. En primer lugar, los alumnos han participado de forma mayoritaria y activamente en la actividad, ha despertado su curiosidad y han trabajado de una forma muy intensa y productiva. En segundo lugar y tal y como demuestra los resultados de la autoevaluación, han mejorado las competencias transversales que tenía como objetivo la actividad: comunicación oral y escrita, trabajo grupal y también, aunque en menor medida el pensamiento crítico y analítico. Y ello es especialmente relevante ya que potenciar el pensamiento crítico como contrapeso del uso de la Inteligencia Artificial es muy positivo. En tercer lugar, el nivel de satisfacción como hemos podido comprobar es muy elevado y lógicamente ese entusiasmo se transmite al profesor lo que nos motiva e incentiva para seguir trabajando en esta dirección. Por último, los resultados de la evaluación han sido también muy favorables no solo por tener una tasa de éxito del 100%, también porque las notas obtenidas han sido muy elevadas.

No obstante, y a pesar de los buenos resultados obtenidos, debemos seguir mejorando la actividad. Hemos comprobado que uno de los elementos que incentiva a los alumnos es que la actividad tenga una valoración significativa en la evaluación continua, En nuestro caso, se

valora con 3 puntos sobre 10 que consideramos adecuado para el esfuerzo que se les exige a los alumnos y que además a ellos les motiva bastante.

Sin embargo, nos surgen dudas en otros aspectos. Por ejemplo, hasta el momento, en los dos cursos académicos que llevamos realizando la actividad la constitución de los grupos la ha realizado directamente el profesor sin tener en cuenta las preferencias de los alumnos. El objetivo ha sido fomentar la adaptabilidad del alumno al entorno que puede no ser siempre el preferido o deseable, por lo que se trata de potenciar la resiliencia del alumno. Esta competencia no se ha tenido en cuenta ni se ha valorado, pero si hemos tenido quejas de alumnos porque miembros de su grupo no han trabajado al mismo ritmo exigido por el resto, por lo que se les aconsejó la expulsión de dichos alumnos del grupo. Se comprueba que no asumen esa responsabilidad frente a sus compañeros, por lo que al final esas quejas se han diluido en favor del colectivo. ¿Sería mejor permitir a los alumnos que eligieran ellos los grupos? Estaríamos sacrificando la competencia de la resiliencia en favor de la detección de los alumnos menos trabajadores.

Por otro lado, también hemos comprobado que el debate funciona mejor cuando el tema propuesto afecta de manera especial al colectivo juvenil. Hasta el momento los temas son elegidos por el profesor tratando de que en ellos confluyan dos características: actualidad máxima y cierta relación con la fiscalidad. Posiblemente habría que añadir una tercera característica a incorporar: que sea una temática sensible a los jóvenes y que de alguna manera les afecte. En el próximo curso se va a solicitar a los alumnos que propongan temas sobre los que les gustaría debatir y será labor del docente tratar de adaptarlos al máximo al entorno de la asignatura.

Por último, hasta el momento el profesor ha sido el moderador de la actividad. Se va a proponer para el próximo curso que junto con el profesor se encuentre un alumno que actúe de moderador también junto con el docente para hacer más participativa la actividad. Ha sido una de las sugerencias que realizaron los alumnos, y la incorporaremos solicitando voluntariamente alumnos que quieran desarrollar esa función.

Quedémonos con la pasión con la que argumentan los alumnos, y esa luz, esa chispa y curiosidad que se les enciende en la mirada...eso...eso no tiene precio.

## AGRADECIMIENTOS

Agradecer las valoraciones, sugerencias realizadas por los evaluadores anónimos que han mejorado notablemente el trabajo.

## FINANCIACIÓN

El presente trabajo se ha elaborado en el seno del Proyecto de Investigación «Sostenibilidad corporativa y reestructuración empresarial» PID2021-125466NB-I00 (financiado por MCIN/AEI / 10.13039/501100011033 / FEDER, UE) y se integra en el marco de los trabajos desarrollados por el Grupo de Investigación de la Universidad San Pablo CEU «Gobierno Corporativo y Gestión de Riesgos» (C22/0720) y de la Cátedra de la Universidad San Pablo CEU y Mutua Madrileña.

## REFERENCIAS

Ahumada, R.M., Baratas, I., Mérida, D. (2015). El “Debate Universitario” en la Práctica de la Asignatura Gestión de Empresas II del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad del País Vasco. *Trabajo*, 33, 45-71.

- Alomá Bello, M., Crespo Díaz, L. M., González Hernández, K. y Estévez Pérez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive. Revista de Educación*, 20 (4), 1353-1368.
- Armengol, C. y Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educación*, 37, 85-100.
- Bain, Ken. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de València.
- Barberà, E. y Badia, A. (2004) *Educación con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Madrid: A. Machado.
- Brenifier, O. (2005). *Enseñar mediante el debate*. México: Ederé.
- Cattani, A. (2003). *Los usos de la retórica*. Madrid: Alianza
- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (2019). Memoria Acreditada del Título de Grado en Inteligencia de Negocios. Madrid. <https://www.educacion.gob.es/ruct/estudiouniversidad.action?codigoCiclo=SC&codigoEstudio=2503762&actual=universidad>
- Gairín Sallán, J., Rodríguez Gómez, D. y Armengol Asparó, C. (2007). Funciones y formación del moderador/gestor de redes de gestión de conocimiento. *Revista electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [en línea], 8(2), (55-68) [fecha de Consulta 10 de Julio de 2023]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017334004>
- Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M. y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*, Barcelona: Gedisa/EDIUOC (Versión en Inglés Learning networks. A fiel guide to teaching and learning online. Cambridge (EE.UU.): Massachusetts Institute of Technology, 1995)
- Leitão, S., de Chiaro, S. y Cano, M. (2016). “El debate crítico. Un recurso de construcción del conocimiento en el aula”. *Textos, Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 73, 26-33.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, C. y Perera, H. (2004) El análisis de la interacción didáctica en los nuevos ambientes de aprendizaje virtual. *Bordón*. Vo. 56, Nos. 3 y 4, 533-558. <http://prometeo.us.es/ideamie/pub/marcelo/bordon.pdf> (Fecha de consulta: 18 abril 2023)
- Moore, M. (2001). *La educación a distancia en los Estados Unidos: estado de la cuestión, ciclo de conferencias sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación y la educación virtual*. Universidad Abierta de Cataluña, Barcelona, España. <http://www.uoc.es/web/esp/art/uoc/moore/moore.html>
- Orihuela-Gallardo, F., y Sierra-Casanova, C. (2020). Una experiencia de innovación docente: el debate académico en Administración de Empresas. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 8, 64–79. Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5625>
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en filosofía del derecho y teoría de la cultura. *UPO INNOVA: Revista de Innovación Docente*: UPO, 1, 493-503. <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/124/119>
- Rubio M., Ramos, M. M. y Sastre, M. A. (2020). Los retos empresariales en el ámbito universitario y su impacto en las soft-skills. En *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, 267-278. Dykinson.
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H. y Patel, D. (2000). *The virtual university: the Internet and resource-based learning*, London: Kogan Page.

- Sánchez-Caballé, A. y Esteve-Mon, F. M. (2023). Análisis de las metodologías docentes con tecnologías digitales en educación superior: una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 26 (1) 181-199.
- Silva Quiroz, J. (2010) Enseñar en los espacios virtuales: de “profesor” a “tutor” en *Revista electrónica de diálogos educativos*, 19, 163-182.
- Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.
- Zambrano Verdesoto, G.J. (2021). *Metodologías activas generadoras de un aprendizaje significativo en la educación superior*. 3Ciencias. Área de Innovación y Desarrollo S.L. Alicante