

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

La docencia en la Enseñanza Superior

Nuevas
aportaciones
desde la
investigación
e innovación
educativas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**La docencia en la
Enseñanza Superior.
Nuevas aportaciones
desde la investigación
e innovación educativas**

Octaedro 
Editorial

La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Profa. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Profa. Dra. Mariana Gonzalez Boluda, Universidad de Birmingham

Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí

COMITÉ TÉCNICO:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2020

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-18348-11-2

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

65. ¿Qué experiencia y qué percepciones tienen los estudiantes universitarios acerca del debate? Una propuesta de innovación educativa *online* durante la pandemia del SARS-CoV-2

Jareño-Ruiz, Diana¹; Jiménez-Loaisa, Francisco Javier¹; de-Gracia-Soriano, Pablo²; Jiménez-Delgado, María¹

¹Universidad de Alicante; ²Universidad Complutense de Madrid/Universidad de Alicante

RESUMEN

Instruir a los estudiantes en el arte de la deliberación y el debate es un objetivo transversal de la educación. Sin embargo, no es una práctica habitual en nuestros campus universitarios. Esta investigación se propone evaluar el conocimiento y las percepciones que tiene el alumnado sobre el debate a partir de una experiencia de innovación educativa, consistente en la realización de debates *online* debido a la situación de confinamiento producida por la pandemia. Los instrumentos de medida utilizados han sido los cuestionarios previo y posterior a la actividad deliberativa (diez sesiones). Entre los resultados más destacados hay que señalar el amplio consenso entre el alumnado sobre la imposibilidad de construir una sociedad democrática sin someter a debate aquellas cuestiones que nos importan y nos afectan (90,3%), lo que implica el desarrollo de la capacidad de escucha y de argumentación. Aunque no hay diferencias relevantes después del debate respecto a la percepción de los contenidos estudiados, sí hay que destacar su utilidad como herramienta de aprendizaje que permite el cuestionamiento y la deliberación (88,8%). Una de las conclusiones principales del trabajo realizado es la ambivalencia que muestra el conjunto de estudiantes ante el debate *online*; si bien afirman que la participación se facilita en esta modalidad, también consideran que siempre debe ser una herramienta complementaria del debate presencial.

PALABRAS CLAVE: deliberación, debate *online*, innovación educativa, estudiantes universitarios, percepciones.

1. INTRODUCCIÓN

La deliberación a través del debate está en la génesis de la democracia. Ciertamente, nuestro modelo de sociedad ha atravesado no pocas crisis de legitimidad que han engendrado fuerzas políticas que esgrimen lo que actualmente conocemos como “discursos del odio”. Frente a esta amenaza, las universidades no solo deben proteger la libertad de expresión, sino que además deben instruir a sus estudiantes en el arte de la deliberación y del debate. La constatación de que se trata de una práctica no tan extendida y tenida en cuenta en nuestras aulas como cabría esperar, plantea la necesidad de investigar y evaluar el debate como una herramienta de innovación educativa para la formación de una ciudadanía activa y democrática.

La estrategia de investigación planteada inicialmente tuvo que ser revisada debido a la emergencia de la crisis sanitaria causada por el SARS-CoV-2, obligando a organizar las sesiones de debate en modalidad *online* y, por lo tanto, transformando nuestro objeto de estudio inicial: del debate convencional al debate *online*.

La práctica del debate tiene sus orígenes en la mayéutica socrática tal y como Platón lo plasmó en el *Teeteto*. A través del debate, Sócrates ayudaba a que la Verdad –una verdad innata e inmanente– aflo-

rara a través del razonamiento y la argumentación. Tal ambición descansa sobre la metafísica platónica y, a pesar de su interés filosófico y doxográfico, resulta insostenible. No obstante, el debate ha sido estudiado en la actualidad como una herramienta pedagógica de la que puede disponer el profesorado en las aulas, sea cual sea el nivel educativo, para fomentar el pensamiento crítico (Keller, Whittaker y Burke, 2001; Oros, 2007; Scott, 2008; Rear, 2010; Lampkin *et al.*, 2015) y formar en valores democráticos al alumnado (Johnson y Johnson, 1985; Pilkington y Walker, 2003; Jerome y Algarra, 2005; Jagger, 2013). También, se ha mostrado las ventajas del debate como herramienta pedagógica que permite conectar los contenidos curriculares con problemas sociales tanto históricos (Jensen, 2008) como de actualidad (Esteban García y Ortega Gutiérrez, 2017). Además, el impacto del debate sobre la adquisición de competencias comunicativas, pensamiento crítico o valores democráticos ha sido estudiado a través de múltiples métodos de investigación que van desde la observación etnográfica y la entrevista cualitativa (Gorski, 2020) hasta el método experimental (Green y Klug, 1990), pasando por el cuestionario aplicado antes y después de las sesiones de debate (Kennedy, 2009), arrojando resultados generalmente positivos.

Mientras que la bibliografía acerca del debate convencional es abundante, la existente acerca de las aplicaciones pedagógicas del debate *online* es insuficiente. Este ha sido estudiado, principalmente, a través de la participación de la ciudadanía en foros o en hilos de comentarios en noticias periodísticas en línea (Collins y Nerlich, 2015). Estos acontecimientos han sido interpretados por la literatura al respecto como la proliferación de una “esfera pública 2.0” global, posibilitada por el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde principios de siglo XXI en paralelo a la generalización del acceso a Internet (Ruiz *et al.*, 2011).

Se ha destacado, además, que el desarrollo tecnológico que ha hecho posible el surgimiento de esa nueva esfera pública está redefiniendo el concepto de ciudadanía, que ya no se entiende como circunscrita a los límites del Estado-nación sino como ciudadanía transnacional (Cammaerts y van Audenhove, 2005). A pesar del optimismo con el que se ha recibido usualmente la posibilidad de la conformación de una ciudadanía global o transnacional organizada democrática y horizontalmente, sobre la base del desarrollo de las TIC y, especialmente, de Internet –véase Castells (2001; 2012)–, lo cierto es que no dejan de existir factores sociales que condicionan quién participa en los debates *online* y qué “voces” tienen mayor peso que otras. Albrecht (2006) ha mostrado cómo, sin negar el potencial que tiene Internet para permitir el acceso libre e igualitario a los debates públicos *online*, existen factores sociales –recursos económicos y culturales, competencias informacionales adquiridas o el “machismo discursivo” que infravalora las aportaciones de las mujeres al debate, por ejemplo– que restringen las condiciones libres e iguales que se esperan de la participación *online*. Por otro lado, Hwang *et al.* (2014) ha mostrado, a través de modelos de ecuaciones estructurales, cómo se reducen las expectativas de alcanzar consenso a través de la deliberación pública por parte de los participantes de los debates *online* cuando el debate se torna “incivilizado”. En esta línea, otras investigaciones han mostrado cómo las diferentes estrategias de moderación de los debates *online* no generan un impacto directo en la dinámica de estos, sino que la forma en la que se desarrollan tiene que ver con la polarización de los contextos sociales, políticos y económicos concretos en los que se enmarcan los debates (Ruiz *et al.*, 2011).

A la luz de estos trabajos previos, el objetivo general de esta investigación es la generación de nuevos conocimientos acerca del debate *online* como herramienta pedagógica. Por otro lado, los objetivos específicos de esta contribución son: a) conocer las percepciones que el estudiantado tiene acerca de los debates y su evolución después de la organización de una serie de sesiones de debate *online*;

b) conocer las percepciones que las y los estudiantes tienen acerca de los debates como herramienta para la formación en valores democráticos; c) evaluar el impacto del debate *online* sobre el aprendizaje del alumnado; y d) evaluar las fortalezas y debilidades del debate *online* como herramienta de innovación educativa.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La presente investigación se ha realizado en el marco de la asignatura “Cambios sociales, culturales y educación” que se imparte en el primer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante. Los alumnos (22%) y alumnas (78%) de la asignatura han participado voluntariamente a lo largo de las diferentes fases de la investigación, las cuales se detallan en los epígrafes siguientes, conformando una muestra de N=330 en la primera fase de la investigación y N=276 en la tercera. La diferencia muestral entre la primera y la tercera fase se debe al carácter voluntario de la participación en la investigación. A efectos de esta investigación, la diferencia muestral no ha implicado consecuencias a efectos de tratamiento y de interpretación de los datos.

2.2. Instrumentos

Para la consecución de los objetivos de la investigación se ha optado por una estrategia de investigación cuantitativa, a través de la aplicación de dos cuestionarios (“pretest” y “postest”). Los instrumentos de medida han sido confeccionados a partir de la revisión de la literatura expuesta anteriormente, ajustándolos a los objetivos específicos de la investigación. Cada cuestionario contiene 45 preguntas incluyendo variables nominales, ordinales y de escala (uso de Escala Likert). Así, las preguntas incluidas en los cuestionarios reflejan ítems habituales en la investigación educativa acerca del debate, con el objetivo de medir percepciones y realizar evaluaciones cuantitativas a través de la comparación de resultados obtenidos en diferentes momentos temporales.

2.3. Procedimiento

La presente investigación se ha realizado en tres fases. La primera fase ha consistido en la aplicación de un cuestionario (“pretest”) para registrar las percepciones y experiencias previas de debate de los alumnos y alumnas participantes (N=330). La segunda fase ha consistido en la organización de diez sesiones de debate *online* –a través de la herramienta proporcionada por UACloud para tal fin– en el marco de la asignatura “Cambios sociales, culturales y educación”. El total de estudiantes que han participado en el total de sesiones han sido 360, con un número de aportaciones de 892. En cada una de las diez sesiones se han planteado cinco cuestiones relacionadas con el plan de estudios: el problema de la desigualdad educativa y los paradigmas educativos (neoliberal-mercantilista, democrático-emancipador), específicamente. La tercera fase, por último, ha consistido en la aplicación de un segundo cuestionario (“postest”) que ha registrado la evolución de las percepciones de los alumnos y alumnas (N=276) acerca del debate después de las sesiones organizadas y que, además, ha permitido evaluar la herramienta en términos de debilidades y fortalezas. Finalmente, respecto al análisis de los datos, el tipo de análisis ha sido descriptivo y comparativo.

3. RESULTADOS

A continuación, se muestran los principales resultados agrupados en cuatro subapartados, en consonancia con los cuatro objetivos específicos propuestos.

3.1. Evolución de las percepciones del alumnado en torno al debate

En cuanto a la imagen que el alumnado de primero de Grado en Maestro/a en Educación Primaria tenía acerca de los debates antes de la organización de las sesiones de debate *online*, cabe destacar que era una imagen positiva. No obstante, tras la organización de las sesiones de debate *online*, se volvió a evaluar las percepciones del alumnado acerca de estas y otras cuestiones, con el objetivo de conocer si las sesiones habían generado cambios en las mismas.

Tabla 1. “En un debate, todo el mundo quiere tener razón y no se suele escuchar los argumentos ajenos”.

Fuente: elaboración propia

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	58	17,6	60	21,7
Bastante en desacuerdo	89	27	87	31,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	124	37,6	86	31,2
Bastante de acuerdo	49	14,8	35	12,7
Totalmente de acuerdo	10	3	8	2,9
Total	330	100	276	100

Como puede apreciarse en la Tabla 1, antes de las sesiones, un 44,6% del alumnado encuestado estaba totalmente o bastante en desacuerdo con la afirmación “en un debate, todo el mundo quiere tener razón y no suele escuchar los argumentos ajenos”, frente a un 17,8% que estaba totalmente o bastante de acuerdo. Después de las sesiones, el 53,2% estaba totalmente o bastante de acuerdo, frente a un 15,6% que adoptaba posiciones contrarias.

En la misma línea, un 37,6% no consideraba que, en un debate, los participantes únicamente estuvieran motivados por la posibilidad de convencer a los demás, frente a un 28,2% que consideraba lo contrario. Tras las sesiones, el 48,2% estaba totalmente o bastante en desacuerdo, frente a un 15,9% que se mantenía en posiciones contrarias. Los resultados pueden apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 2. “La gente participa en un debate únicamente para reforzar sus propias ideas y convencer a los demás”. Fuente: elaboración propia

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	39	11,8	37	13,4
Bastante en desacuerdo	85	25,8	96	34,8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	116	35,2	99	35,9
Bastante de acuerdo	79	23,9	40	14,5
Totalmente de acuerdo	11	3,3	4	1,4
Total	330	100	276	100

Por último, en la Tabla 3 puede apreciarse cómo el 49,1% del alumnado, además, se posicionaba totalmente o bastante en desacuerdo con la afirmación “no me gusta debatir porque la gente no escucha y acabas peleándote o gritando”, frente a un 17,6% que suscribía favorablemente esta afirmación. Al término de las sesiones, el 60,1% se posicionaba total o bastante en desacuerdo con la afirmación y solo un 12,7% se posicionaba favorablemente ante ella.

Tabla 3. “No me gusta debatir porque la gente no escucha y acabas peleándote o gritando”.

Fuente: elaboración propia

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	50	15,2	71	25,7
Bastante en desacuerdo	112	33,9	95	34,4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	110	33,3	75	27,2
Bastante de acuerdo	51	15,5	26	9,4
Totalmente de acuerdo	7	2,1	9	3,3
Total	330	100	276	100

3.2. Evolución de las percepciones del alumnado en torno al debate como herramienta para la adquisición de valores democráticos

De acuerdo con la bibliografía revisada, el debate es una herramienta docente útil para fomentar valores democráticos y actitudes cívicas. Los resultados obtenidos para este epígrafe muestran que las percepciones del alumnado encuestado se encuentran en consonancia con la investigación empírica preexistente. Sin haber encontrado diferencias representativas entre los resultados previos y posteriores a las sesiones de debate, en la Tabla 4 se aprecia cómo en torno a un 90% del alumnado encuestado considera que no es posible construir una sociedad democrática sin someter a debate aquellas cuestiones que nos importan y nos afectan:

Tabla 4. “El debate sobre cuestiones que nos importan es necesario para construir una sociedad democrática”.

Fuente: elaboración propia

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0	0	1	0,4
Bastante en desacuerdo	3	0,9	4	1,4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26	7,9	22	8
Bastante de acuerdo	95	28,8	70	25,4
Totalmente de acuerdo	206	62,4	179	64,9
Total	330	100	276	100

Sin diferencias notables entre el pretest y el posttest, se aprecia cómo el alumnado encuestado percibe que “cuestionar las propias creencias y opiniones”, tener “actitud de escucha para entender las razones y principios que justifican las opiniones de los otros” o “cultivar hábitos de respeto y civismo

democrático” son cuestiones muy importantes: en una escala de 1 a 10, siendo 1 “nada importante” y 10 “muy importante”, la primera afirmación concentra entre el 67,7% (pretest) y el 70% (postest) de las respuestas entre los valores 8 y 10 (véase Tabla 5); la segunda afirmación concentra entre el 93,6% y el 92,7% de las respuestas entre los valores 8 y 10 (véase Tabla 6); y, finalmente, la tercera afirmación concentra el 96,4% (en pretest y postest) de las respuestas entre los valores 8 y 10 (véase Tabla 7).

Tabla 5. Percepción de la importancia sobre “cuestionar las propias creencias y opiniones”. Fuente: elaboración propia

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nada importante	1	0,3	2	0,7
2	2	0,6	2	0,7
3	7	2,1	2	0,7
4	9	2,7	6	2,2
5	29	8,8	16	5,8
6	16	4,8	16	5,8
7	42	12,7	39	14,1
8	84	25,5	75	27,2
9	54	16,4	35	12,7
Muy importante	85	25,8	83	30,1
Total	329	99,7	276	100
Perdidos Sistema	1	0,3	0	0
Total	330	100	276	100

Tabla 6. Percepción de la importancia de “actitud de escucha para entender las razones y principios que justifican las opiniones de los otros”. Fuente: elaboración propia

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nada importante	0	0	0	0
2	0	0	1	0,4
3	0	0	1	0,4
4	0	0	0	0
5	3	0,9	0	0
6	5	1,5	5	1,8
7	11	3,3	12	4,3
8	45	13,6	40	14,5
9	62	18,8	63	22,8
Muy importante	202	61,2	153	55,4
Total	328	99,4	275	99,6
Perdidos Sistema	2	0,6	1	0,4
Total	330	100	276	100

Tabla 7. Percepción de la importancia de “cultivar hábitos de respeto y civismo democrático”.

Fuente: elaboración propia

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nada importante	0	0	0	0
2	0	0	1	0,4
3	0	0	1	0,4
4	0	0	0	0
5	1	0,3	0	0
6	3	0,9	0	0
7	6	1,8	8	2,9
8	19	5,8	27	9,8
9	43	13	52	18,8
Muy importante	256	77,6	187	67,8
Total	328	99,4	276	100
Perdido Sistema	2	0,6	0	0
Total	330	100	276	100

3.3. Evaluación del debate como herramienta de aprendizaje

El debate ha sido contemplado, también, como una herramienta a través de la cual reforzar los contenidos que se imparten en cada materia. El debate no solo sería útil como herramienta para formar en valores y actitudes democráticas sino como herramienta de aprendizaje. A continuación, se expone el grado de acuerdo o desacuerdo del alumnado encuestado sobre una serie de afirmaciones relacionadas con la desigualdad educativa, inspiradas en la obra de Bourdieu y Passeron (1977), y su evolución después de las sesiones de debate *online*. Así, antes de abordar temáticamente la desigualdad educativa, el 39,4% del alumnado estaba totalmente o bastante de acuerdo con la afirmación “el sistema educativo actual privilegia a los estudiantes que disponen de un mayor capital cultural heredado”, frente a un 32,7% que opinaba lo contrario. Tras las sesiones de debate, era un 47% del alumnado quien estaba de acuerdo con la afirmación frente a un 29,4% que se mostraba en desacuerdo:

Tabla 8. “El sistema educativo actual privilegia a los estudiantes que disponen de mayores recursos culturales ‘heredados’”. Fuente: elaboración propia

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	30	9,1	30	10,9
Bastante en desacuerdo	78	23,6	51	18,5
No lo sé	92	27,9	64	23,2
Bastante de acuerdo	94	28,5	99	35,9
Totalmente de acuerdo	36	10,9	32	11,6
Total	330	100	276	100

Por otro lado, en la siguiente tabla (Tabla 9), puede apreciarse que entre el 70,6% (pretest) y el 63,7% (postest) del alumnado encuestado considera que en el ámbito educativo todavía se generan desigualdades basadas en el sexo o el género.

Tabla 9. “Actualmente, no se generan desigualdades por razones de sexo o género en el ámbito educativo”.
Fuente: elaboración propia

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	113	34,2	76	27,5
Bastante en desacuerdo	120	36,4	100	36,2
No lo sé	17	5,2	26	9,4
Bastante de acuerdo	57	17,3	61	22,1
Totalmente de acuerdo	23	7	13	4,7
Total	330	100	276	100

Antes de las sesiones de debate *online*, el 59,7% de los alumnados encuestados no estaban de acuerdo con la afirmación “los recursos culturales de los que dispone una familia determinan el éxito o fracaso educativo de los hijos”, frente a un 35,7% que sí estaban de acuerdo. No obstante, y a pesar de las respuestas anteriores, después de las sesiones aumentaba el desacuerdo frente a esa afirmación hasta un 61,6% de las respuestas, frente a un mermado 33,3% que se mostraba de acuerdo:

Tabla 10. “Los recursos culturales de los que dispone una familia determinan el éxito o fracaso educativo de los hijos”.
Fuente: elaboración propia

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	81	24,5	69	25
Bastante en desacuerdo	116	35,2	101	36,6
No lo sé	15	4,5	14	5,1
Bastante de acuerdo	103	31,2	82	29,7
Totalmente de acuerdo	15	4,5	10	3,6
Total	330	100	276	100

Finalmente, en la Tabla 11, puede apreciarse cómo entre un 91,2% antes de las sesiones y un 95,3% después de ellas se mostraban de acuerdo con la afirmación “los maestros y maestras pueden influir de forma significativa, incluso más que la familia, en el éxito escolar de los niños y niñas”, resultado que, sin duda, ofrece una pista interesante para entender los resultados anteriores, como se desarrolla más adelante.

Tabla 11. “Los maestros y maestras pueden influir de forma significativa, incluso más que la familia, en el éxito escolar de los niños y niñas”. Fuente: elaboración propia

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	3	0,9	0	0
Bastante en desacuerdo	15	4,5	8	2,9
No lo sé	11	3,3	5	1,8
Bastante de acuerdo	162	49,1	126	45,7
Totalmente de acuerdo	139	42,1	137	49,6
Total	330	100	276	100

3.4. Evaluación de las fortalezas y debilidades del debate *online*

Cómo se ha mostrado anteriormente, mientras que la bibliografía acerca del debate convencional es abundante, no ocurre lo mismo con la bibliografía acerca del debate *online* como herramienta de aprendizaje, que es prácticamente inexistente. Por este motivo, a continuación se exponen los principales resultados obtenidos en relación a las fortalezas y debilidades del debate *online* como herramienta de aprendizaje. Cabe señalar, en primer lugar, que de los 330 alumnos y alumnas encuestados en la primera fase de la investigación, 75 de ellos (un 22,7%) no habían participado nunca en un debate. En segundo lugar, en una escala de 1 (nada satisfactorio) a 10 (muy satisfactorio), el grado de satisfacción del alumnado en experiencias previas de debate acumulaba el 25,8% de las respuestas entre los valores 8 y 10. En cambio, tras la experiencia actual de debate *online*, era el 64,5% de las respuestas las que se acumulaban entre los valores 8 y 10:

Tabla 12. Grado de satisfacción con las experiencias previas de debate y la actual experiencia. Fuente: elaboración propia

	Experiencias previas		Experiencia actual	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nada satisfactorio	0	0	1	0,4
2	2	0,6	3	1,1
3	5	1,5	6	2,2
4	5	1,5	2	0,7
5	27	8,2	13	4,7
6	50	15,2	22	8
7	81	24,5	51	18,5
8	52	15,8	95	34,4
9	20	6,1	48	17,4
Muy satisfactorio	13	3,9	35	12,7
Total	255	77,3	276	100
Perdidos Sistema	75	22,7	0	0
Total	330	100	276	100

A pesar de la alta satisfacción con el debate *online*, la importancia asignada a esta modalidad basada en las nuevas tecnologías como herramienta de aprendizaje cayó del 72,1% entre los valores 8 y 10 a un 59,1% entre los mismos valores, tal y como puede apreciarse en la Tabla 13. Por lo tanto, a pesar de la satisfacción con el debate *online*, la percepción de su importancia como herramienta de aprendizaje se ve drásticamente reducida.

Tabla 13. Grado de importancia asignado al debate como herramienta de aprendizaje. Fuente: elaboración propia

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nada importante	0	0	3	1,1
2	0	0	2	0,7
3	2	0,6	10	3,6
4	2	0,6	6	2,2
5	8	2,4	10	3,6
6	22	6,7	28	10,1
7	58	17,6	54	19,6
8	115	34,8	83	30,1
9	51	15,5	57	20,7
Muy importante	72	21,8	23	8,3
Total	330	100	276	100

Por otro lado, el 71,7% del alumnado encuestado tras las sesiones de debate, considera que es más fácil debatir con respeto, civismo y tolerancia en un debate *online* que en un debate convencional, mientras que el 82,2% piensa que el debate *online* facilita la participación del alumnado, razón por la que un 44,2% del alumnado participante en el debate reconoce que habría participado bastante o mucho menos si el debate hubiera sido presencial, mientras que solo el 29,8% considera que hubiera participado bastante o mucho más.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados expuestos están alineados, en términos generales, con la bibliografía existente acerca del debate convencional. La práctica del debate (*online*), tal y como se ha mostrado en el primer epígrafe de los resultados, mejora la percepción que se tiene de él (Oros, 2007), aunque en este caso la percepción previa ya era considerablemente positiva. El debate se concibe como una herramienta necesaria de cara a la construcción y el mantenimiento de las sociedades democráticas (Jerome y Algarra, 2005), que ayuda a fomentar el pensamiento crítico entendido como autocuestionamiento y reflexividad (Marks, 2008; Green y Klug, 1990; Scott, 2008), así como la actitud de escucha hacia los otros, el respeto y el civismo.

No obstante, mientras que la bibliografía muestra la utilidad del debate para la adquisición de nuevos conocimientos (Lampkin *et al.*, 2015; Esteban y Ortega, 2017), en la presente investigación no se han hallado resultados similares: las opiniones del alumnado no se han alineado con las afirmaciones

inspiradas en la obra de Bourdieu y Passeron (1977), respaldadas por la investigación empírica y que habían formado parte del debate. Una posible respuesta ha sido adelantada en la exposición de los resultados, pues hasta un 95,3% del alumnado encuestado llega a estar de acuerdo con la afirmación “los maestros y maestras pueden influir de forma significativa, incluso más que la familia, en el éxito escolar de los niños y niñas”. Esta confianza en el profesorado está en consonancia con las críticas a la teoría crítica de Bourdieu y de otros sociólogos que cuestionaron las teorías funcionalistas (Martin Criado, 2010).

Finalmente, se ha encontrado una elevada satisfacción del alumnado con la experiencia del debate *online*, que tiene las virtudes de permitir un debate más respetuoso, cívico y tolerante que el debate convencional y que, en consecuencia, facilita la participación. No obstante, como contraparte de estas fortalezas, surgen dos debilidades a tener en cuenta: en primer lugar, que la percepción de la importancia del debate *online* como herramienta de aprendizaje decae frente al debate convencional y, en segundo lugar, que el alumnado reconoce explícitamente que, de haberse tratado de un debate convencional, habría participado menos, cuando de lo que se trata es de totalmente lo opuesto, de instruir en el arte de la deliberación y el debate para la participación democrática en la esfera pública pues, dicho junto a Habermas (1962), la posibilidad de cada ciudadano y ciudadana de desarrollar y expresar su propio discurso es un principio fundamental de la democracia.

A modo de conclusión, con este trabajo se ha contribuido a generar conocimiento acerca del debate *online* como herramienta de innovación educativa, mostrando su pertinencia al mostrar cómo el alumnado tiene una percepción muy positiva acerca de la práctica del debate en general, así como acerca de su necesidad para la formación en valores y actitudes democráticas. Todo ello, a pesar de que no se ha resuelto como la mejor herramienta para reforzar el proceso de aprendizaje en torno a los contenidos impartidos en las diferentes materias. Por último, se ha mostrado el debate *online* como una herramienta ambivalente, pues por un lado facilita la participación respecto al debate convencional, aunque por otro, los y las estudiantes lo perciben como una herramienta de gran utilidad pero complementaria, nunca sustitutiva del debate presencial.

5. REFERENCIAS

- Albrecht, S. (2006). Whose voice is Heard in online deliberation?: A study of participation and representation in political debates on the internet. *Information, Community and Society*, 1(9), 62-82.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Cammaerts, B. y Van Audenhove, L. (2006). Online political debate, Unbounded citizenship, and the problematic nature of a transnational public sphere. *Political Communication*, 2(22), 179-196.
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza.
- Collins, L. y Nerlich, B. (2015). Examining user comments for deliberative democracy: A corpus-driven analysis of the climate change debate online. *Environmental Communication*, 2(9), 189-207.
- Esteban, L. y Ortega, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente 2017* (pp. 48-52). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Green III, C. y Klug H. (1990). Teaching critical thinking and writing through debates: an experimental evaluation. *Teaching Sociology*, 18(4), 462-471.
- Gorski, K. (2020). “My voice matters”: High school debaters’ acquisition of dominant and adaptative cultural capital. *American Journal of Education*, 126(2), 293-321.

- Habermas, J. (1962). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hwang, H., Kim, Y. y Huh, C. (2014). Seeing is believing: effects of uncivil online debate on political polarization and expectations of deliberation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 4(58), 621-633.
- Jagger, S. (2013). Affective learning and the classroom debate. *Innovations in Education and Teaching International*, 50, 38-50.
- Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55-67.
- Jerome, L. y Algarra, B. (2005). Debating debating: a reflection on the place of debate within secondary schools. *The Curriculum Journal*, 16(4), 493-508.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1985). Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups. *American Educational Research Journal*, 22(2), 237-256.
- Keller, Th., Whittaker, J. y Burke, T. (2001). Student debates in policy courses. *Journal of Social Work Education*, 37(2), 343-355.
- Kennedy, R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 225-236.
- Lampkin, S., Collins, C., Danison, R. y Lewis, M. (2015). Active learning through a debate series in a first-year pharmacy self-care course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(2), 1-6.
- Marks, G. N. (2008). Gender differences in the effects of socioeconomic background: Recent cross-national evidence. *International Sociology*, 23(6), 845-863.
- Martín, E. (2010). *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Oros, A. (2007). Let's debate: Active learning encourages student participation and critical thinking. *Journal of Political Science Education*, 3(3), 293-311.
- Pilkington, R. y Walker, A. (2003). Facilitating debate in networked learning: Reflecting on online synchronous discussion in higher education. *Instructional Science*, 31, 41-63.
- Rear, D. (2010). A systematic approach to teaching critical thinking through debate. *ELTWorldOnline.com*, 2, 1-10.
- Ruiz, C., Domingo, D., Mico, J. Ll., Díaz-Noci, J., Meso, K. y Masip, P. (2011). Public Sphere 2.0? The Democratic Qualities of Citizen Debates in Online Newspapers. *The International Journal of Press/Politics*, 16(4), 463-487.
- Scott, S. (2008). Perceptions of students' learning critical thinking through debate in a technology classroom: A case study. *The Journal of Technology Studies*, 34(1), 39-44.