

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE



↗ **Redes de Investigación
e Innovación en Docencia
Universitaria**

↗ **Xarxes d'investigació
i Innovació en Docència
Universitària**

Volumen
2021

Volum
2021

Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2021

Rosana Satorre Cuerda (Coord.),
Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades(Eds.)

Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2021

Organització: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Alacant / Organización: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante

Edició / Edición: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades(Eds.)

Comité tècnic / Comité técnico:
Cristina Mansilla Martínez
Sergio Andrés Mijangos Sánchez
Neus Pellín Buades

Revisió i maquetació / Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Primera edició: / Primera edición: octubre 2021

© De l'edició/ De la edición: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades(Eds.)

© Del text: les autores i autors / Del texto: las autoras y autores

© D'aquesta edició: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / De esta edición: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante

ice@ua.es

ISBN: 978-84-09-29261-5

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / *Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo 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.*

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante

La revisió dels treballs s'ha fet de forma rigorosa, seguint el protocol de revisió per parells / La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels treballs publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva dels autors. / *Las opiniones y contenidos de los trabajos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.*

9. El debate online como herramienta para la adquisición de competencias para una cultura de democracia

Jiménez-Loisa, Francisco Javier; de-Gracia-Soriano, Pablo; Jiménez-Delgado, María; Jareño-Ruiz, Diana; Curone-Prieto, Romina Carla

Universidad de Alicante

RESUMEN

De acuerdo con el Consejo de Europa y el Marco de Referencia de Competencias para una Cultura de Democracia (RFCDC), en este trabajo se considera que la universidad debe jugar un papel activo en la formación de una ciudadanía comprometida y democrática. Así, se pretende evaluar el debate online como herramienta pedagógica para la adquisición y desarrollo de competencias para una cultura de democracia entre el estudiantado universitario. Para ello, se han organizado cuatro sesiones de debate, acompañadas de un cuestionario previo a la actividad y otro posterior a ella. Entre los resultados más relevantes, se encuentra que el estudiantado universitario, pese a desconocer el RFCDC, considera que la universidad juega y debe seguir jugando un papel fundamental en la formación en competencias para una cultura de democracia, siendo el debate online una buena herramienta para ello pese a mostrar debilidades, pues la práctica del debate online, a pesar de facilitar la participación, no garantiza la participación realmente efectiva del estudiantado como ciudadanía en la vida social y política.

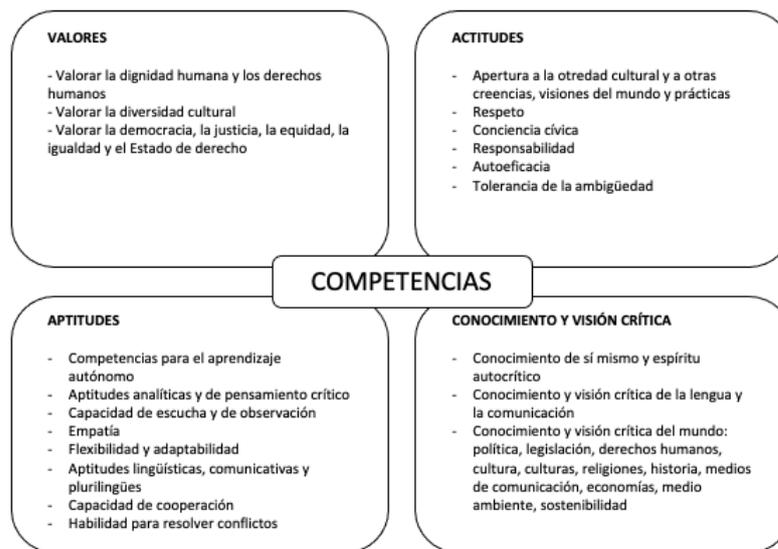
PALABRAS CLAVE: debate online, cultura de democracia, innovación educativa, interculturalidad.

1. INTRODUCCIÓN

En 2018, el Consejo de Europa desarrolló y publicó el Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática (RFCDC, por sus siglas en inglés). Este documento consiste, principalmente, en la descripción de un modelo conceptual de competencias que han de ser adquiridas durante el proceso de formación del estudiantado de cara a “poder participar efectivamente en una cultura de democracia y convivir de manera pacífica con los demás en sociedades democráticas culturalmente diversas” (Consejo de Europa, 2018). Un rasgo de identidad de esta iniciativa es el énfasis en la fórmula “cultura de democracia” en lugar de “democracia”. Mediante esta expresión, se insiste en que el funcionamiento normal de una democracia depende no solo de las instituciones y leyes democráticas, sino también de la cultura de democracia en la que dichas instituciones y leyes se apoyan. Por tanto, se presupone que lo que está en peligro son los cimientos mismos de la democracia, los cuales tendrían que ser reforzados a través de la educación de las nuevas generaciones y el fomento de la resiliencia del estudiantado frente a la radicalización (Barrett, 2020), preparándolos para la convivencia intercultural.

De esta manera, el RFCDC propone un modelo conceptual, construido a partir de la revisión sistemática de otros modelos conceptuales sobre competencias democráticas e interculturales, compuesto por veinte competencias clasificadas en “valores”, “actitudes”, “aptitudes” y “conocimiento y visión crítica”. Además de las competencias comprendidas por el modelo, las cuales se aprecian en la siguiente imagen, el documento del RFCDC propone posibles pautas y estrategias pedagógicas para el fomento, adquisición y desarrollo de dichas competencias en los diferentes entornos educativos.

baImagen 1. Estructura del modelo conceptual de competencias para una cultura democrática



Fuente: *elaboración propia* a partir de Consejo de Europa (2018)

Desde la red INNEGEC (innovación e investigación educativas, género y ciudadanía), siguiendo el Marco de Referencia de Competencias, se considera que la Universidad debe jugar un papel activo en la formación de una ciudadanía activa y comprometida con la cultura democrática. En consecuencia, siguiendo una línea de trabajo habitual de la red, se ha planteado una investigación educativa que, partiendo de la importancia del lenguaje y de la comunicación como componentes fundamentales del capital cultural necesario tanto para superar las sucesivas etapas educativas como para integrarse efectivamente en la vida política de las sociedades democráticas, se ensaya el debate (online) como estrategia pedagógica para la adquisición y desarrollo de las competencias para una cultura democrática propuestas por el Consejo de Europa.

Así, se parte del hecho de que la teoría y sociología de la educación han puesto el foco, a través de diferentes paradigmas y enfoques, en la comunicación y el lenguaje. Tanto desde la teoría del capital cultural de Bourdieu (1986) como desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981), pasando por las teorías de los actos de habla de Austin y Searle, se pone de relieve la importancia del lenguaje y de la comunicación, mostrando las desigualdades sociales que están en la base de la adquisición de determinadas competencias lingüísticas y comunicativas y las formas en las que reproduce coacciones y relaciones de poder asimétricas. De esta manera, estas aportaciones pueden considerarse

un punto de partida óptimo para la investigación de metodologías y herramientas docentes de innovación educativa centradas en la adquisición y desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas como es el debate.

El debate, por su parte, ha sido estudiado en la actualidad como un medio o proceso por el cual los estudiantes provenientes de grupos sociales y culturales desfavorecidos y minoritarios pueden adquirir y ampliar su capital cultural adquiriendo y desarrollando competencias lingüísticas y comunicativas (Gorski, 2020). También ha sido estudiado 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).

No obstante, 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). En esta línea, Albrecht (2006) ha mostrado cómo, sin negar el potencial que tienen las nuevas tecnologías 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*. En cuanto a sus aplicaciones pedagógicas, también se ha encontrado que el debate online es una herramienta ambivalente que, a pesar de facilitar la participación del estudiantado, es percibido como una herramienta útil pero complementaria, nunca sustitutiva del debate presencial (Jareño-Ruiz, Jiménez-Loaisa, de-Gracia-Soriano y Jiménez-Delgado, 2020).

Finalmente, partiendo del compromiso de la red INNEGEC con el RFCDC y a la luz de la bibliografía existente, el objetivo general de esta investigación consiste en el desarrollo de competencias para una cultura de democracia entre el estudiantado universitario a través del debate online. Por otro lado, entre los objetivos específicos se encuentran 1) conocer el grado de presencia percibida por los estudiantes de dichas competencias en el currículo, 2) conocer la utilidad percibida del debate como herramienta para la adquisición y desarrollo de competencias para una cultura democrática y 3) valorar las ventajas y desventajas del debate online para el anterior objetivo propuesto.

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” impartida en el primer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante. El alumnado de la asignatura ha 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=301 en la primera fase de la investigación y N=204 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 información y los indicadores propuestos en el documento del RFCDC del Consejo de Europa, ajustándolos a los objetivos específicos de la investigación. Así, las preguntas incluidas en los cuestionarios tienen como objetivo medir principalmente las percepciones del estudiantado en torno a las competencias para una cultura democrática y la utilidad del debate para su adquisición y desarrollo.

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 el conocimiento del estudiantado acerca de las competencias para una cultura de democracia y sus percepciones acerca del papel que han jugado y juegan las instituciones educativas en la difusión de dichas competencias (N=301). La segunda fase ha consistido en la organización —en el marco de la asignatura “Cambios sociales, culturales y educación” y a través de la herramienta proporcionada por UACloud para tal fin— de cuatro sesiones de debate *online*, cada una de ellas en torno a cuatro casos prácticos distintos sobre los que debatir y reflexionar, los cuales entroncaban directamente con el ejercicio y puesta en práctica de las competencias recogidas por el RFCDC. El total de aportaciones del alumnado a los debates ha sido de un total de 381. La tercera fase, por último, ha consistido en la aplicación de un segundo cuestionario (“postest”) que ha registrado la evolución de las percepciones del estudiantado acerca de cuestiones relativas a las competencias para una cultura de democracia y el rol de las instituciones educativas, así como las percepciones acerca de la utilidad y pertinencia de la experiencia de debate para los fines propuestos (N=204). Finalmente, respecto al análisis de los datos, el tipo de análisis ha sido descriptivo y comparativo.

3. RESULTADOS

A continuación, se exponen los principales resultados de la investigación agrupados en tres epígrafes, adecuados a los tres objetivos específicos propuestos. Cabe señalar en este punto que, de las veinte competencias recogidas en el modelo conceptual del RFCDC, se han escogido cuatro de ellas, una de cada una de las cuatro agrupaciones de competencias. Así, del grupo de “valores” se expondrá la competencia “valorar la diversidad cultural”, del grupo de “actitudes” se expondrá “apertura a la otredad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas”, del grupo de “aptitudes” se expondrá “aptitudes lingüísticas, comunicativas y plurilingües” (reformulada como “competencias lingüísticas y comunicativas”) y, finalmente, del grupo “conocimiento y visión crítica” se expondrá la competencia relativa a “conocimiento y visión crítica del mundo”.

El criterio de discriminación ha consistido, ante la limitación de espacio que exige el formato, en la adecuación de estas cuatro competencias al temario de la asignatura en cuyo marco se ha realizado la actividad, así como en su mayor grado de generalidad frente a otras competencias más restringidas.

3.1. Presencia de las competencias para una cultura de democracia en el currículo

En primer lugar, se ha buscado conocer si el estudiantado participante en la investigación tenía conocimiento acerca del Marco de Referencia de Competencias para una Cultura Democrática, publicado por el Consejo de Europa. Como puede apreciarse, antes de las sesiones de debate, solo un 7% de los participantes tenía conocimiento acerca de este. Entre este 7%, el principal medio a través del cual habían adquirido conocimiento acerca de este documento había sido Internet, seguido por la televisión y la universidad.

Tabla 1. ¿Conoces el Marco de Referencias de Competencias para una Cultura Democrática?

	PRETEST	
	Frecuencia	Porcentaje
Sí	21	7
No	279	92,7
Total	301	100

Fuente: elaboración propia

Como se ha mencionado anteriormente, es importante la utilización de la fórmula “cultura de democracia”, en tanto que se insiste en la cultura que hace posible la cimentación de las instituciones y valores democráticos sobre un sustrato común que haga posible la convivencia. A este respecto, el 65,1% del estudiantado participante considera que las instituciones democráticas, sin una cultura de democracia, no garantizan el funcionamiento de la democracia como modo en que se organiza la sociedad política, frente a un 22,6% que opina que la democracia podría funcionar igualmente sin ese sustrato común de la cultura.

Tabla 2. ¿Crees que la democracia podría funcionar sin apoyarse en una cultura de democracia?

PRETEST		
	Frecuencia	Porcentaje
Sí	68	22,6
No	196	65,1
NS/NC	35	11,6
Total	301	100

Fuente: elaboración propia

En cuanto al papel percibido por el estudiantado de las instituciones educativas preuniversitarias en la formación de las competencias recogidas por el RFCDC, puede observarse cómo estas han jugado un papel importante, aunque desigual en función de qué competencia se considere. Así, en cuanto a la capacidad de valorar la diversidad cultural, un 65,8% de los participantes consideran que las instituciones educativas preuniversitarias han contribuido bastante o mucho a la adquisición de esta competencia. Igualmente, un 78% de los participantes opinan lo mismo respecto a la capacidad de ser competente a nivel lingüístico y comunicativo. No obstante, en cuanto a la capacidad de “abrirse” a la otredad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas, el porcentaje cae a un 39,9%, frente a un 38,2% que considera que las instituciones preuniversitarias han contribuido poco o nada al desarrollo de esta competencia. En la misma línea, el porcentaje se mantiene relativamente bajo (51,2%) para quienes consideran que la educación primaria y secundaria ha contribuido bastante o mucho al desarrollo de una visión crítica del mundo.

Tabla 3. ¿En qué medida piensas que el sistema educativo te ha ayudado a desarrollar las siguientes competencias?

Valorar la diversidad cultural		
	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	67	22,3
Bastante	131	43,5
Poco	87	28,9
Nada	13	4,3
NS/NC	3	1
Total	301	100
La apertura a la otredad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas		
	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	39	13
Bastante	81	26,9
Poco	90	29,9
Nada	25	8,3
NS/NC	66	21,9
Total	301	100
Ser competente a nivel lingüístico y comunicativo		
	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	107	35,5
Bastante	128	42,5

Poco	55	18,3
Nada	8	2,7
NS/NC	3	1
Total	301	100
Visión crítica del mundo		
	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	49	16,3
Bastante	105	34,9
Poco	103	34,2
Nada	37	12,3
NS/NC	7	2,3
Total	301	100

Fuente: elaboración propia

Ahora, en cuanto al papel percibido por el estudiantado de la universidad en la formación de las competencias anteriores, puede observarse cómo se percibe que esta institución ha jugado un papel indiscutible: en cuanto a la capacidad de valorar la diversidad cultural, el 82,3% de los participantes consideran que la universidad ha contribuido bastante o mucho a la adquisición de esta competencia, frente a un 15% que consideran que ha contribuido poco o nada; asimismo, el 87,7% del estudiantado percibe que la universidad ha contribuido bastante o mucho a formar en aptitudes lingüísticas y comunicativas, frente a un 9,6% que percibe lo contrario; en contraposición a las instituciones educativas preuniversitarias, ahora el 61,2% considera que la universidad ha participado bastante o mucho en la competencia de abrirse a la otredad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas, frente a un 17,7% que considera lo contrario; por último, el 76,7% de los participantes considera que la universidad ha jugado un papel clave en la conformación de una visión crítica del mundo, en claro contraste con las instituciones preuniversitarias, frente a un 21,6% que adopta un posicionamiento contrario.

Tabla 4. ¿La universidad te está ayudando a desarrollar estas competencias?

Valorar la diversidad cultural		
	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	138	45,8
Bastante	110	36,5
Poco	31	10,3
Nada	14	4,7
NS/NC	8	2,7
Total	301	100
La apertura a la otredad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas		
	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	83	27,6
Bastante	101	33,6
Poco	45	15
Nada	8	2,7
NS/NC	64	21,1
Total	301	100

Ser competente a nivel lingüístico y comunicativo		
	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	140	46,5
Bastante	124	41,2
Poco	29	9,6
Nada	0	0
NS/NC	8	2,7
Total	301	100

Visión crítica del mundo		
	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	118	39,2
Bastante	113	37,5
Poco	53	17,6
Nada	12	4
NS/NC	5	1,7
Total	301	100

Fuente: elaboración propia

Por último, en lo relativo a este epígrafe y en consonancia con los resultados expuestos anteriormente, ante la pregunta “¿estás de acuerdo en que la universidad debe formar a sus estudiantes en actitudes y valores para una cultura democrática?”, se encuentra que, antes de la experiencia de debate realizada, un 94,1% de los participantes estaba bastante o totalmente de acuerdo, frente a un irrisorio 1% que se posicionaba bastante o totalmente en desacuerdo. Por otro lado, tras la experiencia de debate, los porcentajes no experimentaron cambios significativos, estando el 92,2% de los participantes bastante o totalmente de acuerdo y solo un 2,5% bastante o totalmente en contra.

Tabla 5. ¿Estás de acuerdo en que la universidad debe formar a sus estudiantes en actitudes y valores para una cultura democrática?

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	213	70,8	158	77,5
Bastante de acuerdo	70	23,3	30	14,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	3,3	9	4,4
Bastante en desacuerdo	3	1	5	2,5
Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0
NS/NC	5	1,6	2	0,9
Total	301	100	204	100

Fuente: elaboración propia

3.2. El debate como herramienta para la adquisición y desarrollo de competencias para una cultura de democracia

En cuanto a la utilidad o pertinencia percibida por parte del estudiantado participante en esta experiencia, se comenzó preguntando por la importancia percibida de las competencias a desarrollar a través del debate. Así, en el pretest, un 99% de los participantes asignaban bastante o mucha importancia a la capacidad de valorar la diversidad cultural, frente a un 0,7% que adoptaba una posición contraria. En la misma línea, tras la experiencia, el estudiantado seguía asignando bastante o mucha importancia a esta competencia en un grado considerable (98,5%). En cuanto a la capacidad de aper-

tura a la otredad cultural, un 67,5% de los participantes le asignaban bastante o mucha importancia, frente a un 1,7% que consideraba lo contrario y un 30,8% que se abstenía de responder. No obstante, tras las actividades de debate, el porcentaje de quienes asignaban bastante o mucha importancia a esta competencia ascendía a un 81,3%, frente a un 2,9% que le asignaba poca o ninguna importancia. Cabe resaltar que para esta competencia se redujo a la mitad (15,9%) el porcentaje de participantes que se abstuvieron de responder en el pretest. En cuanto a la capacidad de ser competente a nivel lingüístico y comunicativo, un 87,7% le asignaba bastante o mucha importancia antes de las actividades, frente a un 93,7% tras la realización de las actividades de debate. Finalmente, la capacidad de tener una visión crítica del mundo era considerada bastante o muy importante por un 96,7% de los participantes, no encontrando cambios significativos tras la realización de los debates (95,5%).

Tabla 6. Importancia de las competencias para la formación de una cultura de democracia

	PRETEST		POSTEST	
Valorar la diversidad cultural				
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	255	84,7	174	85,3
Bastante	43	14,3	27	13,2
Poco	2	0,7	2	1
Nada	0	0	0	0
NS/NC	1	0,3	1	0,5
Total	301	100	204	100
Apertura a la otredad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas				
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	104	34,6	109	53,4
Bastante	99	32,9	57	27,9
Poco	5	1,7	6	2,9
Nada	0	0	0	0
NS/NC	93	30,8	32	15,9
Total	301	100	204	100
Ser competente a nivel lingüístico y comunicativo				
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	140	46,5	106	52
Bastante	124	41,2	85	41,7
Poco	29	9,6	8	3,9
Nada	0	0	1	0,5
NS/NC	8	2,7	4	1,9
Total	301	100	204	100
Visión crítica del mundo				
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	198	65,8	149	73
Bastante	93	30,9	46	22,5
Poco	3	1,7	6	2,9
Nada	0	0	0	0
NS/NC	7	1	3	1
Total	301	100	204	100

Fuente: elaboración propia

Antes de la celebración de las sesiones de debate, cabe destacar que un elevado porcentaje del 92,7% de los participantes consideraban que a través del debate se podían desarrollar las competencias anteriormente expuestas, frente a un 6% que consideraba lo contrario. Tras la realización de la actividad, el porcentaje se mantiene muy elevado, siendo un 95,8% los que consideran que a través del debate se pueden desarrollar bastante o mucho dichas competencias, frente a un 2,5% que seguiría percibiendo lo contrario.

Tabla 7. ¿En qué medida crees que a través del debate se pueden desarrollar las competencias anteriormente citadas?

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	90	29,9	76	37,3
Bastante	189	62,8	119	58,3
Poco	16	5,3	5	2,5
Nada	2	0,7	0	0
NS/NC	4	1,3	4	0,4
Total	301	100	204	100

Fuente: elaboración propia

En ligero contraste con la percepción previa acerca de las bondades del debate para desarrollar las competencias expuestas anteriormente, tras las sesiones de debate y ante la pregunta “¿en qué medida crees que este debate te ha ayudado a conocer y desarrollar las competencias anteriores?”, se obtiene un porcentaje ligeramente inferior al obtenido en la anterior pregunta. Así, un 88,7% considera que las actividades de debate realizadas han ayudado bastante a mucho a conocer y desarrollar las competencias tratadas, frente a un 5,9% que considerarían que esta actividad ha contribuido poco o nada a tales fines.

Tabla 8. ¿En qué medida crees que este debate te ha ayudado a conocer y desarrollar las competencias anteriores?

	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	53	26
Bastante	128	62,7
Poco	11	5,4
Nada	1	0,5
NS/NC	11	5,4
Total	204	100

Fuente: elaboración propia

3.3. Ventajas y desventajas del debate online para la adquisición y desarrollo de competencias para una cultura de democracia

En primer lugar, encontramos que entre el estudiantado participante, la realización de este tipo de actividades (debate online) es recibida de manera altamente satisfactoria. Así, entre los valores 7 y 10 (muy satisfactorio), se concentran el 86,3% de las respuestas totales del postest. En contraste, podría decirse que tan solo un 1,5% “suspendería” la actividad por considerarla poco satisfactoria (valores por debajo de 5).

Tabla 10. Grado de satisfacción con la experiencia de debate

	Frecuencia	Porcentaje
1 Nada satisfactorio	0	0
2	0	0
3	2	1
4	1	0,5
5	9	4,4
6	15	7,4
7	42	20,6
8	63	30,9
9	42	20,6
10 Muy satisfactorio	29	14,2
Total	203	99,5
Perdidos Sistema	1	0,5
Total	204	100

Fuente: elaboración propia

Encontramos, entre los resultados más relevantes acerca de las ventajas del debate online, que un 81,4% considera que esta modalidad de debate permite debatir con mayor respeto, civismo y tolerancia que en un debate presencial, frente a un 18,1% que se decanta por el debate convencional como modalidad que permitiría mayor respeto, civismo y tolerancia. En la misma línea, un 63,2% de los participantes consideran que el debate online facilita prestar mayor atención a los argumentos ajenos que el debate convencional, frente a un 35,8% que opinaría lo contrario. Es especialmente interesante cuando se pregunta por la participación de los estudiantes en el debate online. Así, un 72,1% de los participantes considera que la modalidad online de debate facilita la participación, frente a un 27,9% que consideraría lo contrario.

Tabla 11. ¿Crees que la actual experiencia de debate online te ha facilitado debatir con más respeto, civismo y tolerancia que un debate presencial?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	166	81,4
No	37	18,1
NS/NC	1	0,5
Total	204	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 12. ¿Crees que el debate online te ha facilitado prestar mayor atención a los argumentos de los demás que si hubiera sido un debate presencial?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	129	63,2
No	73	35,8
NS/NC	2	1
Total	204	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 13. ¿Crees que el debate online facilita la participación de los alumnos/as?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	147	72,1
No	57	27,9
NS/NC	0	0
Total	204	100

Fuente: elaboración propia

Finalmente, cuando se pregunta a los participantes si hubieran participado más o menos si el debate hubiera sido presencial, si bien es cierto que un porcentaje importante del 41,2% de los participantes en la actual experiencia de debate hubieran participado bastante o mucho más, un no menos importante 28,9% reconoce que habría participado bastante o mucho menos. Por otro lado, prácticamente el 30% de los participantes afirman que habrían participado igual, independientemente de la modalidad de debate.

Tabla 14. Respecto a tu participación en el debate, ¿habrías participado más o menos si el debate hubiera sido presencial?

	Frecuencia	Porcentaje
Habría participado mucho más	52	25,5
Habría participado bastante más	32	15,7
Habría participado igual	61	29,9
Habría participado bastante menos	46	22,5
Habría participado mucho menos	13	6,4
Total	204	100

Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto a los resultados, puede señalarse, en primer lugar, como a pesar del desconocimiento generalizado entre el estudiantado del Marco de Referencia de Competencias para una Cultura Democrática, una amplia mayoría se alinea junto a uno de los principios clave de este, a saber, que la democracia no puede funcionar correctamente en ausencia de una cultura de democracia. En la misma línea, a pesar del desconocimiento del RFCDC, que pretende ser una guía para el desarrollo de competencias para una cultura de democracia en las instituciones educativas, la mayoría de los

participantes consideran que tanto las instituciones educativas preuniversitarias como, especialmente, la universidad, han contribuido o contribuyen de manera decisiva a la adquisición y desarrollo de competencias como valorar la diversidad cultural, la apertura a la otredad, una comunicación efectiva o una visión crítica del mundo. Así, cabe destacar también que los participantes en esta investigación consideran que la formación en actitudes y valores para una cultura de democracia no se concibe como una forma de adoctrinamiento, sino como algo consustancial a la universidad.

En cuanto al debate como herramienta para la adquisición y desarrollo de competencias para una cultura de democracia, es importante señalar cómo la importancia percibida por los participantes acerca de las competencias tratadas era inicialmente elevada. Empero, tras la realización de las actividades de debate, aumentaba considerablemente la importancia percibida de dichas competencias, pudiendo entenderse que a través del debate y la puesta en práctica un mayor número de participantes han tomado mayor conciencia de la importancia de dichas competencias. Además, tanto antes como después de las actividades, una amplia mayoría de los participantes consideraban el debate como una herramienta adecuada para el desarrollo de dichas competencias. Concretamente, la mayoría de los participantes (88,7%) han valorado positivamente la actual experiencia de debate en relación a la adquisición y desarrollo de competencias.

Finalmente, en la misma línea que investigaciones pasadas (Jareño-Ruiz, Jiménez-Loaisa, de-Gracia-Soriano y Jiménez-Delgado, 2020), se encuentra que el debate online presenta como ventajas frente al debate convencional que permite un debate más respetuoso, cívico y tolerante, en el que es más fácil prestar atención a los argumentos ajenos y que facilita la participación. No obstante, el hecho de que un importante porcentaje de participantes (28,9%) reconozca que, en un debate convencional, habría participado bastante o mucho menos, merma la utilidad real del debate online como herramienta para fomentar unas competencias culturales que tienen por objeto, tal y como expresa el Consejo de Europa, hacer posible la participación efectiva en la vida política democrática y favorecer la convivencia pacífica en sociedades multiculturales, pues el objetivo es que el hábito de debatir fomentado por la universidad tenga una traslación directa a la participación efectiva—real, no online—en una cultura de democracia como ciudadanía activa.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1986). “The forms of capital”. En Richardson, J. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport: Greenwood.
- 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 García, L. y Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. VII Jornada de Innovación e Investigación Docente.
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe’s Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1): 1-17.
- 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 Adaptive Cultural Capital. *American Journal of Education*, 126(2), 293-321.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Jagger, S. (2013). Affective learning and the classroom debate. *Innovations in Education and Teaching International*, 50, 38-50.
- Jareño-Ruiz, D., Jiménez-Loaisa, F. J., de-Gracia-Soriano, P. y Jiménez-Delgado, M. (2020). "¿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", en Roig, R. (coord). *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. Editorial Octaedro.
- 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).
- 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*, 2.
- 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.