

# Una alternativa cooperativa para debatir Problemas Sociales Relevantes en la formación de docentes: el DFDF. Percepciones de los futuros docentes

**Albert Irigoyen<sup>1</sup>**

Universitat Rovira i Virgili - ISOCAC  
[albert.irigoyen@urv.cat](mailto:albert.irigoyen@urv.cat)

**Josep M. Pons-Altés**

Universitat Rovira i Virgili - ISOCAC  
[josepmaria.pons@urv.cat](mailto:josepmaria.pons@urv.cat)

**Víctor Grau**

Universitat Rovira i Virgili  
[victor.grau@urv.cat](mailto:victor.grau@urv.cat)

**Foix Montané**

Universitat Rovira i Virgili  
[mariadefoix.montane@urv.cat](mailto:mariadefoix.montane@urv.cat)

<sup>1</sup>Albert Irigoyen es investigador FI-SDUR con el apoyo de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Empresa i Coneixement de la Generalitat de Catalunya.

# 1. El Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas (DFDF), un desconocido en España

La idea de cooperar entre alumnos se viene aplicando desde hace siglos, pero es históricamente “reciente” la atención que recibe como pedagogía. En la actualidad existen diversas concepciones y formas de llevar a cabo la cooperación en el aprendizaje. Puede decirse, que desde inicios del siglo XX, han surgido culturas diferentes para su aplicación (con cierta influencia entre ellas), que quedan englobadas en dos grandes familias de pedagogías de la cooperación (Irigoyen, 2023): el aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*) de raíz anglosajona y adoptado en nuestro ámbito docente y de investigación, y las pedagogías cooperativas (*pédagogies coopératives*), de raíz francófona, prácticamente desconocidas en nuestro contexto educativo y de investigación.

Tanto en Connac e Irigoyen (2023) como en Irigoyen y Connac (2023), desde el triángulo de las doctrinas pedagógicas propuesto por Meirieu (2018), se establecen diferencias axiológicas, epistemológicas y praxeológicas entre el aprendizaje cooperativo y las pedagogías cooperativas. El aprendizaje cooperativo prioriza más bien el desarrollo de las habilidades cooperativas (aprender a cooperar) para después cooperar para aprender. En cambio, las pedagogías cooperativas se presentan de diversas formas a través de dispositivos que, mayoritariamente, buscan que los estudiantes aprendan cooperando, a la vez que dispone de prácticas para construir colectivo que no tiene el aprendizaje cooperativo. Esta diferenciación es clave para su puesta en práctica en Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS).

En esta investigación nos centramos en una de estas prácticas para “cooperar para construir colectivo”, el Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas (DFDF) (*Discussion à Visées Démocratiques et Philosophiques –DVDP–*)<sup>2</sup>, desconocido en España y utilizado en Francia.

## 1.1. ¿Qué es el DFDF?

El DFDF es una reunión democrática durante la cual los estudiantes pueden aprender a debatir con los demás, respetando unas reglas de intercambio y teniendo un acceso igualitario a la palabra. Este tipo de debate pretende capacitar al alumnado a aprender a pensar por sí mismo, teniendo como gran finalidad desarrollar habilidades de pensamiento y de habla en grupo, abordando filosóficamente una cuestión o tema específico (Tozzi, 2017).

Tozzi (2012) y Connac (2018) proponen una didáctica del acto filosófico activando la dimensión reflexiva del pensamiento en tres procesos: 1) argumentación (explicar cuál es la base de una opinión, a partir de ejemplos, contraejemplos o razonamientos más universales); 2) problematización (repreguntar los argumentos que surgen y poner en cuestión afirmaciones que surgen en la situación de debate); 3) conceptualización (intentar definir los grandes términos utilizados, distinguiéndolos de los que parecen próximos pero que seguramente tienen diferencias, e interesarse por el origen del conocimiento y/o de las cuestiones debatidas). En el DFDF se pueden trabajar regularmente temas referentes a la política, historia, moral, epistemología, cuestiones o hechos ocurridos, etc.

<sup>2</sup>En la tesis doctoral de Albert Irigoyen “La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l’aprenentatge cooperatiu i les pedagogies coopératives” se ha optado por traducir el concepto francés “discussion” por “debate” y no por “discusión”, para evitar una cierta connotación negativa que tiene este último término.

Desde este punto de vista, el DFDF aborda la educación democrática mediante el ejercicio de la democracia directa. Por ello se le considera una palanca para trabajar la diversidad en el aula y la emancipación de los alumnos en “centros socialmente desfavorecidos” (Connac, 2004). Los estudiantes que participen en estos intercambios pueden desarrollar dos grandes bloques de habilidades.

- Toma de palabra democrática: dar el punto de vista, alimentar un debate, escuchar y respetar las opiniones de las demás, priorizar las intervenciones de los poco habladores, respetar las reglas del momento democrático, etc.

- Pensamiento reflexivo: el alumno debe aprender a no estar de acuerdo sistemáticamente con la última opinión formulada y a pensar en lo que quiere decir en lugar de solo decir lo que piensa. Por todo ello, creemos que el DFDF puede ser una dinámica de debate útil para tratar Problemas Sociales Relevantes (PSR) en DCS.

## **2. El diseño de la investigación**

Esta investigación prosigue a las dos ya presentadas en Irigoyen y Pons-Altés (2024a, en prensa; y 2024b, en prensa) y trata de recoger la percepción del estudiante de manera directa y sintetizada.

### **2.1. Muestra del estudio**

En esta investigación, hemos puesto en práctica el DFDF mediante tres grupos de debate en 5.º curso del Grado de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria en la asignatura de DCS *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials II* de la Universitat Rovira i Virgili (curso 2021-2022). La muestra de la investigación es de 27 participantes ( $n=27$ ) y la inclusión en el estudio es: a) haber hecho cuatro lecturas sobre DCS y dos prácticas individuales sobre el tema que se trata; b) haber participado en los dos debates; c) haber respondido el instrumento de autopercepción de manera voluntaria y anónima.

### **2.2. Objetivos de la investigación**

Los objetivos del estudio son concisos de acuerdo con el instrumento de investigación, donde se analiza la opinión del participante sobre dos ejes, el grado de utilidad y de agrado de la estructura de debate creada:

- 1) Utilidad: analizar si el DFDF es una estrategia práctica para argumentar y confrontar ideas, y útil para debatir PSR.
- 2) Agrado: analizar si el DFDF es una estrategia de discusión entre el alumnado, agradable, donde hay orden, respeto por las opiniones de los demás y escucha activa, y donde todos los alumnos participan y opinan libremente.

### **2.3. Estructura de debate creada**

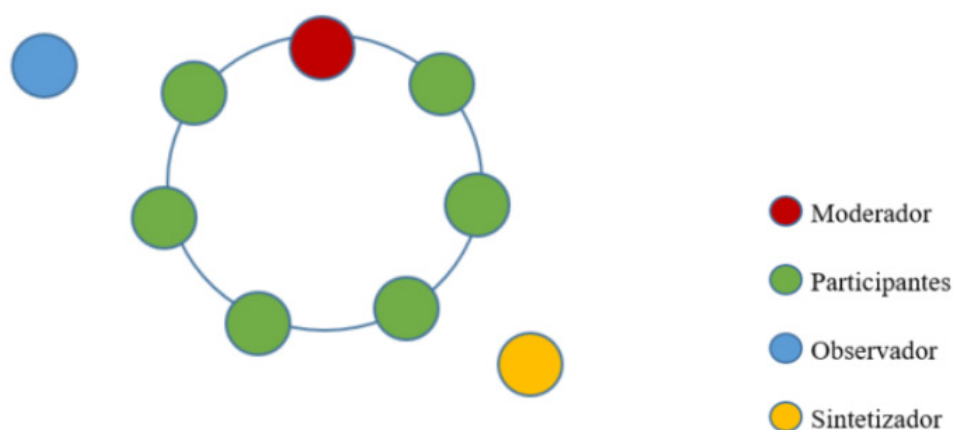
Se crearon tres grupos de debate simultáneos de nueve participantes cada uno, sin la participación directa del docente y con roles distribuidos entre el alumnado: moderador, sintetizador, observador y participantes.

**Tabla 1.** Roles y n.º estudiantes en cada grupo DFDF

Roles	N.º estudiantes
Moderador	1
Observadores	1
Sintetizador	1
Participantes	6

Fuente: Elaboración propia

**Figura 1.** Organización de un grupo de debate DFDF



Fuente: Elaboración propia

**Tabla 2.** Fases del desarrollo de la estructura de debate DFDF

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Mod.	Mod.	Mod. y participantes	Mod.	Mod. y participantes	Obs. y sintetizador
Apertura y explicación de la normativa	Presentación pregunta 1	Debate: problematizar, argumentar, conceptualizar	Presentación pregunta 2	Debate: problematizar, argumentar, conceptualizar	Síntesis final y balance

Fuente: Elaboración propia

Se organizaron dos sesiones de debate en dos días diferentes. En la primera, a partir de dos lecturas (Hernández, 2007, pp. 33-42; y Pagès y Santisteban, 2011, pp. 77-92) y a través de dos preguntas (fase 2 y 4), se planteaba a los estudiantes si estaban de acuerdo en tratar las ciencias sociales a partir de PSR. A partir de esta cuestión, se preguntaba sobre la posibilidad de debatir con los niños si nuestro país debía acoger a los refugiados ucranianos y a los desplazados de otras guerras.

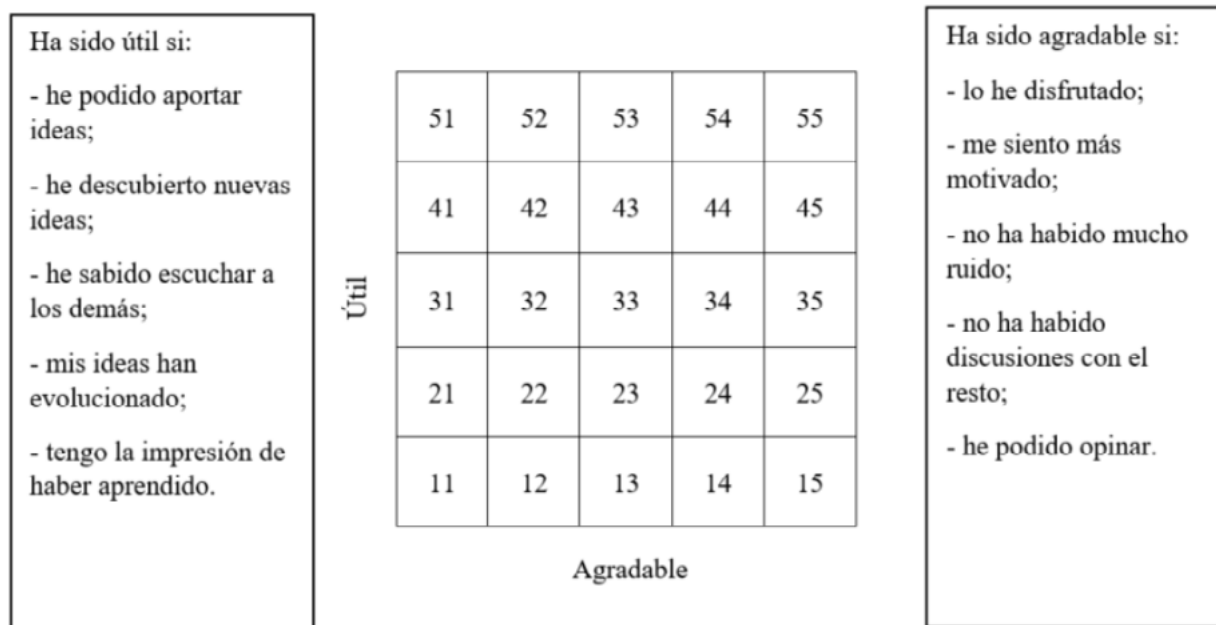
En la segunda sesión, con otras dos lecturas (Oller, 2010; y Darder, 2003), a partir de dos preguntas (fase 2 y 4) se debatía sobre la evaluación en DCS en las escuelas, sobre la gestión posterior de las emociones y sobre la necesidad de trabajar al mismo tiempo la capacidad crítica.

En las dos sesiones de debate, cada uno de los grupos fue analizado por un alumno con el rol de observador externo. En estos informes, el observador debe indicar cómo ha sido la participación en el debate de todos los participantes y analizar el tipo de pensamiento reflexivo en las argumentaciones de sus compañeros.

**2.4. Instrumento de recogida de datos**

Mediante el instrumento de Barlow (2002), adaptado por Connac (2020), medimos la percepción del alumnado sobre la dinámica practicada del DFDF en función de dos ejes: utilidad y agrado. La descripción de estos resultados es completada por el análisis de los informes de los observadores externos.

**Figura 2.** Instrumento percepción alumnado sobre los ejes de utilidad y agrado



Fuente: Traducción y adaptación propia del instrumento de Barlow (2002) adaptado por Connac (2020)

**3. Resultados**

Las evaluaciones individuales de cada participante fueron mayoritariamente positivas, tal como mostramos en la tabla 3:

**Tabla 3.** Evaluaciones individuales de los participantes

<b>Participante</b>	<b>Evaluación</b>
1	44
2	25
3	35
4	44
5	44
6	44
7	33
8	44
9	44
10	43
11	42
12	42
13	43
14	53
15	43
16	43
17	43
18	44
19	45
20	53
21	44
22	43
23	44
24	45
25	24
26	45
27	54

*Fuente: Elaboración propia*

En términos de utilidad (la primera cifra, sobre 5, de cada una de las evaluaciones individuales), la media aritmética de los resultados es 3,88 y la mediana es 4. Veinte de los participantes optaron por la calificación de 4 y tres por la de 5. En dos participantes su calificación fue 3 y solo dos opinaron que la dinámica no había sido útil y la evaluaron con 2.

En cuanto a si se consiguió trabajar de una manera agradable (segunda cifra, sobre 5, del número de cada evaluación), la media aritmética es 3,70 y la mediana es 4. Once estudiantes indicaron una calificación de 4 y cinco una calificación de 5. Nueve evaluaron con 3 y dos estudiantes marcaron 2.

Es decir, aunque aumentaron las máximas calificaciones (de 3 a 5), hubo una proporción significativa de estudiantes que creyeron que la actividad fue más útil (veinte calificaciones de 4 y dos de 3) que agradable (solo once de 4 y nueve de 3). Las menores calificaciones en cuanto al agrado se concentraron en uno de los tres grupos, e ignoramos las razones de este hecho. Por otra parte, aunque el aula en la que trabajamos es relativamente amplia (136 m<sup>2</sup>) y los estudiantes intentaron moderar su tono de voz, al realizarse el debate de los tres grupos en paralelo en el mismo espacio, no pudo evitarse un cierto ruido de fondo que seguramente supuso una molestia para algunos de los participantes.

También llama la atención que las dos personas que opinaron que el debate no había sido útil (calificación de 2), sí lo consideraron agradable. Y las dos personas que consideraron que no había sido agradable, sí lo consideraron útil.

Al ser un cuestionario anónimo, no podemos establecer relaciones entre las calificaciones y el perfil de los estudiantes o el rol adoptado en los debates (moderador, observador, sintetizador o participante). Pero nuestra percepción es que, tras las actividades, los únicos estudiantes que manifestaron cierto descontento por la estructura del debate fueron los que habían ejercido de observadores y sintetizadores, al no haber podido participar activamente en el debate. Y, por tanto, no haber podido “aportar ideas” (utilidad) ni “opinar” (agrado), que eran algunos de los parámetros que se establecían para la evaluación.

En cualquier caso y, a pesar de las apreciaciones anteriores, los resultados indican que la gran mayoría de los participantes encontraron interesante el DFDF para la argumentación y la confrontación de ideas y para debatir PSR, a la vez que crea un espacio de debate y discusión agradable donde los alumnos tienen un acceso igualitario a la palabra, se sienten capaces de opinar y pueden hacerlo libremente. Fue relativamente habitual que en los grupos se recordaran, por iniciativa propia, las normas de intervención y la importancia de cumplirlas para conseguir una dinámica adecuada para todos, con expresiones como “las frases que moderan el debate tienen que ser positivas y no deben propiciar la competición”.

Y, tal como desarrollamos en otro trabajo (Irigoyen y Pons-Altés, 2024b, en prensa), esto crea un contexto más propicio para que los estudiantes desarrollen las tres formas de pensamiento reflexivo que perseguimos que aparezcan en los debates: argumentación, problematización y conceptualización. Al tratar temáticas relevantes para ellos, observamos una motivación remarcable en la mayoría de los casos y un esfuerzo por su parte para argumentar de manera ordenada y convincente.

En nuestros estudiantes se produjeron intervenciones que, a menudo, mostraban una adecuada comprensión de los contenidos trabajados, como: “si la evaluación y el proceso de aprendizaje [...] no deja ver la realidad de fuera del centro, el alumno no puede cuestionarse sobre aspectos con los que se deberá enfrentar en un futuro” o “estamos en constante renovación y nos tenemos que adaptar a las diferentes situaciones sociales que surgen en cada momento”.

En las dos sesiones, cada uno de los grupos fue analizado por un observador externo. En la primera sesión, en ocasiones el observador menciona, en su informe, que al inicio del debate hubo alguna confusión con la dinámica a seguir. Pero en todos los grupos rápidamente el moderador realizó la tarea asignada y se acabaron siguiendo las normas establecidas, con respeto estricto a los turnos de palabra y una escucha activa.

Los tres informes de la primera sesión son positivos y solo en el grupo 1 se menciona que se produjeron relativamente pocas contraargumentaciones. En los dos otros grupos los informes son aún mejores, con referencias a argumentaciones coherentes y basadas en información contrastada. Uno de los informes indica textualmente:

Desde un punto de vista general, conviene resaltar que los participantes han sabido reflejar los conocimientos adquiridos durante este curso en la asignatura de Ciencias Sociales, siendo capaces de analizar una situación social y extraer conclusiones [...] Asimismo, han destacado la importancia de la Historia y cómo los planteamientos didácticos influyen en la adquisición de los diferentes conocimientos.

Y el informe sobre el tercer grupo afirma: “Durante el transcurso del debate, todas las participantes aportaron argumentos sólidos basados en su propia experiencia y en las lecturas, muchas veces acompañados de la opinión propia sobre el tema que se trataba”.

Para la segunda sesión, los informes de los tres grupos tienen un contenido parecido y ya sin detectar confusiones al inicio del debate. Por ejemplo: “La participación en general es activa, cada una de las participantes tiene unos argumentos justificados con relación a las preguntas planteadas y se mencionan aspectos clave de las lecturas”.

Incluso, en el grupo 1, el observador aprecia una mejora sensible:

En general, y a diferencia del otro debate, se han realizado más aportaciones levantando la mano durante intervenciones de las compañeras, hecho que ha provocado que el debate fuera más rico. Cuando alguna compañera estaba de acuerdo con otra, lo mostraba asintiendo con la cabeza o bien completando la intervención con alguna aportación.

## 4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos corroboran análisis anteriores, como el del estudio del pensamiento reflexivo a partir de la argumentación, problematización y conceptualización de los estudiantes en siete debates DFDF (Irigoyen y Pons-Altés, 2024b, en prensa), y un estudio comparativo entre el debate DFDF y el debate “clásico” que veníamos practicando en las asignaturas de DCS en la URV (Irigoyen y Pons-Altés, 2024a, en prensa). Ahora, a través de esta investigación complementaria, corroboramos que, según la percepción del estudiante, el DFDF es un instrumento de debate útil para la asignatura de DCS y que proporciona un clima de confianza, ordenado y respetuoso para discutir PSR.

Consideramos que la formación en DCS a través del aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*) obtiene buenos resultados (Gavaldà y Pons-Altés, 2020; Moreno-Vera et al., 2023; Yuste y Oller, 2014) y da recursos a los docentes para abordar PSR (Pagès y Santisteban, 2011). Sin embargo, las pedagogías cooperativas (pédagogies coopératives) amplían el campo de acción del aprendizaje cooperativo con prácticas más variadas para “cooperar para aprender”, al mismo tiempo que reúnen maneras de “cooperar para construir colectivo” (inexistentes en el aprendizaje cooperativo) como el DFDF.

En conclusión, el DFDF constituye un buen recurso para debatir de manera profunda y ordenada sobre PSR, algo imprescindible para la formación democrática. Gracias a todo lo anterior, el uso del DFDF tiene utilidad en la formación de docentes en cuatro vertientes: en el aprendizaje de contenidos y competencias vinculados a las ciencias sociales, en la capacidad para argumentar y conceptualizar, en la formación ciudadana y en la preparación para poder aplicarlo posteriormente en las escuelas.

## Referencias bibliográficas

- Barlow, M. (2002). *Le travail en groupe des élèves*. Bordas.
- Connac, S. (2004). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Éducation Prioritaire* [Tesis doctoral, Université Paul-Valéry Montpellier 3]. <https://www.theses.fr/2004MON30019>
- Connac, S. (2018c). Les discussions à visées démocratiques et philosophiques: *Quelles pensées réflexives développées ? Spirale - Revue de recherches en éducation*, 62, 103-112. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0103>
- Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. ESF Sciences Humaines.
- Connac, S. (2021). *La coopération entre el alumnado*. Marge Books-Montaber.
- Connac, S. e Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives? *Éducation et Socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22840>
- Darder, P. (2003). La Renovació Pedagògica a Catalunya a partir dels anys seixanta: per quins objectius sorgí, què representà i com es desenvolupà. En A. Gavaldà (ed.), *L'escola catalana en el context de la renovació educativa* (pp. 45-54). Fundació d'Estudis Socials Josep Recasens y Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili.
- Gavaldà, A. y Pons-Altés, J. M. (2020). Hacia la cooperación práctica de estudiantes del grado de Educación Primaria. En D. Cañabate y J. Colomer (coords.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (pp. 119-128). Editorial Graó.
- Hernández Cardona, F. X. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó.
- Irigoyen, A. (2023). *La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestre. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili].
- Irigoyen, A. y Connac, S. (2023). L'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives: dues concepcions diferents de treballar en grup cooperatiu. *Comunicació Educativa*, 36, 99-125. <https://doi.org/10.17345/comeduc36.3300>
- Irigoyen, A. y Pons-Altés, J. M. (2024a, en prensa). Los debates con finalidades democráticas y filosóficas: ¿qué piensan los futuros docentes? En *Culturas democráticas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Octaedro.
- Irigoyen, A. y Pons-Altés, J. M. (2024b, en prensa). Una alternativa cooperativa en la formación de docentes: los debates con finalidades democráticas y filosóficas (DFDF). En *Pensamiento histórico, compromiso cívico y alfabetización digital*. Octaedro.
- Meirieu, P. (2018b). *La riposte*. Editions Autrement.
- Moreno-Vera, J. R., Monteagudo-Fernández, J. y Gómez-Carrasco, C. J. (eds.) (2023). *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competences*. Peter Lang.
- Oller, M. (2010). ¿Por qué, qué, cuándo y cómo evaluar? La evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coord.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 207-225). Síntesis.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Chronique Sociale.
- Tozzi, M. (2017). *Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique*. Yacapa.
- Tozzi, M. (2021). *Débattre à partir des mythes. À l'école et ailleurs*. Chronique Sociale.
- Yuste, M. y Oller, M. (2014). El trabajo cooperativo e interactivo como instrumento de mejora del aprendizaje de la Historia en la ESO. En J. Pagès y A. Santisteban (coord.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (p. 271-278). AUPDCS - UAB.