

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.110>

El Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas: una herramienta útil para abordar Problemas Sociales Relevantes

Democratic and Philosophical Aims Debate: A Useful Tool for
Addressing Relevant Social Issues

Albert Irigoyen  0000-0003-2896-0006

Universitat Rovira i Virgili, Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia

albert.irigoyen@urv.cat

Fechas · Dates

Recibido: 13 de septiembre de 2024

Aceptado: 19 de enero de 2025

Publicado: 30 de marzo de 2025

Financiación · Funding

Esta investigación se realizó en periodo FI-SDUR (2021-2024), financiada por UE-NextGenerationEU y la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Empresa i Coneixement de la Generalitat de Catalunya.

Cómo citar · How to cite

Irigoyen, A. (2025). El Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas: una herramienta útil para abordar Problemas Sociales Relevantes. *REIDICS*, 16(1), 110-130. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.110>

Resumen

El artículo analiza el Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas (DFDF), adaptado de la práctica francesa *Discussion à visée démocratique et philosophique* (DVDP), en la formación docente para abordar Problemas Sociales Relevantes (PSR). Esta investigación, de tercera generación en aprendizaje cooperativo, adopta un enfoque estructural que organiza la interacción entre iguales. Se desarrolló en cuatro fases: revisión de literatura y familiarización, diseño DFDF y validación, uso en aula universitaria (n=51), y análisis cualitativo con Atlas.ti y matriz DAFO para identificar debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Los resultados destacan que el DFDF fomenta el pensamiento reflexivo y crítico, proporcionando un marco democrático estructurado, inclusivo y cooperativo que facilita la expresión respetuosa de ideas, y equidad y autoconfianza en la participación. La adaptación para discutir PSR genera un enfoque pragmático y contextualizado que conecta con la realidad educativa. Las limitaciones asumen la dependencia excesiva en el moderador y el uso limitado de pensamiento reflexivo avanzado. Para optimizar su uso, se recomienda introducir el rol de animador de la DVDP original, capacitar mejor a los moderadores y añadir actividades complementarias de pensamiento y literacidad crítica y de *aprender enseñando*. En conclusión, el DFDF es una herramienta útil para debatir PSR de manera estructurada, que promueve el aprendizaje entre iguales y la educación democrática en la formación docente, y prepara a los futuros docentes como facilitadores de espacios de debate democráticos, reflexivos y críticos en sus aulas.

Palabras clave: Problemas Sociales Relevantes; educación democrática; pensamiento reflexivo; pensamiento crítico; formación docente.

Abstract

The article analyzes the Democratic and Philosophical Aims Debate (DPAD), adapted from the French practice *Discussion à visée démocratique et philosophique* (DVDP), in teacher training to address Relevant Social Issues (RSI). This third-generation cooperative learning research adopts a structural approach that organizes peer interaction. It was developed in four phases: literature review and familiarization, DFDF design and validation, use in a university classroom (n=51), and qualitative analysis with Atlas.ti and a SWOT matrix to identify weaknesses, threats, strengths, and opportunities. The results highlight that the DFDF fosters reflective and critical thinking, providing a structured, inclusive, and cooperative democratic framework that facilitates respectful expression of ideas, equity, and self-confidence in participation. The adaptation to discuss RSI generates a pragmatic, contextualized approach that connects with educational realities. Limitations include excessive dependence on the moderator and limited use of advanced reflective thinking. To optimize its use, it is recommended to introduce the role of facilitator from the original DVDP, better train the moderators, and add complementary activities on critical and literacy thinking, and learning by teaching. In conclusion, the DFDF is a valuable tool for discussing RSI in a structured manner, promoting peer learning and democratic education in teacher training, and preparing future teachers as facilitators of democratic, reflective, and critical debate spaces in their classrooms.

Keywords: Relevant Social Issues; democratic education; reflective thinking; critical thinking; teacher training.

Introducción

Existen diversas concepciones y formas para implementar la cooperación en el aprendizaje. Desde principios del siglo XX, han surgido varias corrientes pedagógicas agrupadas en dos grandes enfoques: el aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*), originario del mundo anglosajón, ampliamente investigado y puesto en práctica en España; por otro lado, las pedagogías cooperativas (*pédagogies coopératives*), provenientes del mundo francófono, en gran medida aún desconocidas en el país (Connac y Irigoyen, 2023).

En la formación inicial de docentes, tanto el aprendizaje cooperativo (véase Gavaldà y Pons-Altés, 2020; Gómez et al., 2018; Irigoyen et al., 2023; Moreno Vera et al., 2023) como las pedagogías cooperativas (véase Irigoyen, 2023) han demostrado resultados positivos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Sin embargo, hay una escasez de literatura especializada que explore en profundidad la interacción cooperativa dentro de este amplio campo disciplinario. La falta de estudios de tercera generación conlleva que el aprendizaje cooperativo se enfoque más en su *aplicación* que en una comprensión profunda de sus bases conceptuales y en su *adaptación* al contexto educativo específico.

En su obra *¿Qué educación queremos?*, Pilar Benejam (2015) sostiene que el aprendizaje de vivir en una democracia participativa debe iniciarse con la práctica cotidiana en el aula. Benejam subraya que la participación requiere conocimiento, pero también responsabilidad y acción colectiva. No obstante, el aprendizaje cooperativo *per se* carece de estructuras que aborden la dimensión social y colectiva como grupo-clase. No ofrece espacios comunes organizados para la toma de decisiones democráticas ni permite que los estudiantes asuman la responsabilidad de participar activamente en una "sociedad en miniatura". En otras palabras, no contempla mecanismos para tratar el grupo-clase como una comunidad democrática ni promueve la reflexión colectiva en espacios de socialización necesarios para una verdadera educación democrática. Esto limita el desarrollo de competencias sociales y cívicas esenciales para formar ciudadanos responsables y comprometidos.

Por el contrario, las pedagogías cooperativas integran prácticas diarias de reflexión colectiva orientadas a la construcción de conocimiento y convivencia. Estas prácticas aportan espacios para la socialización, la democratización y la reflexión, organizadas a través de roles gestionados bajo la guía y formación del docente. En este entorno, los estudiantes participan en la toma de decisiones sobre la dinámica y funcionamiento del aula. Estos espacios promueven un sentido de pertenencia al colectivo y fomentan el desarrollo de habilidades pro-sociales, como la generosidad, el compañerismo y el altruismo.

Esta investigación se centra en examinar una de estas prácticas para abordar Problemas Sociales Relevantes (PSR): los Debates con Finalidades Democráticas y Filosóficas (DFDF), originalmente conocidos como *Discussions à visées démocratiques et philosophiques* (DVDP). Aunque esta práctica es poco conocida en España, se emplea en el sistema educativo francés para promover la educación democrática, gestionar la diversidad en el aula y fomentar la emancipación del alumnado a través del pensamiento reflexivo.

En este estudio se plantea que el DFDF es una estructura de gran utilidad para abordar PSR en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Los objetivos de la investigación son los siguientes: “analizar cómo el DFDF integra las exigencias intelectuales de argumentación, problematización y conceptualización al abordar un problema social relevante” (O1), e “identificar las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades en la formación inicial docente para abordar PSR” (O2). En este contexto, el estudio pretende responder dos interrogantes: ¿Es el DFDF un formato adecuado para abordar el análisis de un PSR? ¿Presenta el DFDF, en el contexto de la formación docente, un espacio de discusión con más fortalezas que limitaciones?

Debates con Finalidades Democráticas y Filosóficas

El Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas (DFDF) es una práctica educativa diseñada para fomentar el pensamiento reflexivo, que permite que los estudiantes participen en debates organizados bajo reglas de intercambio equitativo (Tozzi, 2021). Su principal objetivo es capacitar a los alumnos para que desarrollen la habilidad de pensar por sí mismos, abordando temas específicos desde una perspectiva filosófica. El término en español es una adaptación del concepto *Discussion à visées démocratiques et philosophiques* (DVDP), creado por Michel Tozzi, profesor emérito de la Université Paul Valéry de Montpellier.

La DVDP está integrada en los programas educativos franceses a través de la Enseñanza Moral y Cívica. Se considera una herramienta valiosa para gestionar la diversidad y fomentar la emancipación de los estudiantes, particularmente en contextos socialmente desfavorecidos (Connac, 2004). Proporciona un espacio estructurado para la discusión con el objetivo de formar ciudadanos reflexivos y comprometidos. La estructura activa la dimensión reflexiva del pensamiento mediante tres procesos fundamentales (Tozzi, 2012):

Argumentación: explicar las bases de una opinión utilizando ejemplos, contraejemplos o razonamientos universales. Este proceso implica la búsqueda de respuestas a los problemas planteados y la justificación de las opiniones con el objetivo de persuadir a los interlocutores. El debate no consiste únicamente en expresar una opinión, sino en encontrar el mejor argumento sustentado en la racionalidad.

Problematización: cuestionar los argumentos presentados y poner en duda las afirmaciones que surgen durante el debate. Este proceso genera una problemática al desafiar concepciones que parecen evidentes, fomentando en los estudiantes la capacidad de cuestionar la veracidad de lo que se dice, incentivando la formulación de preguntas sin una única respuesta posible.

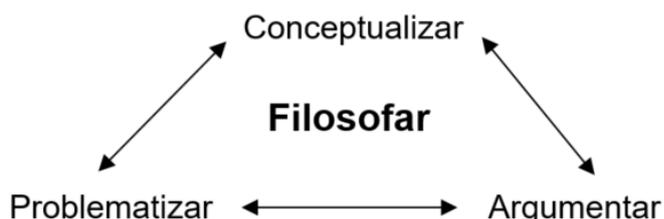
Conceptualización: definir los términos utilizados y diferenciándolos de aquellos que, aunque parezcan similares, presentan diferencias importantes. También implica explorar el origen del conocimiento o los temas debatidos, clarificando el significado de conceptos e ideas. Este proceso contribuye a reducir las diferencias interpretativas.

En el marco de la DVDP (incorporadas por Connac en las pedagogías cooperativas), se abordan regularmente temas relacionados con la política, historia, moral, epistemología o con cuestiones o hechos actuales. El moderador guía a los estudiantes en el uso de las diversas exigencias intelectuales para argumentar y defender sus ideas, problematizar las certezas y conceptualizar las nociones utilizadas. Esta combinación (ver Figura 1) forma una matriz di-

dáctica que enseña a los estudiantes a desarrollar un pensamiento propio y les introduce, con el tiempo, en la reflexión filosófica (Tozzi, 2008).

Figura 1

Esquema de las exigencias intelectuales necesarias para filosofar



Fuente: Connac (2009). Traducción propia.

Por otro lado, en el contexto de los atentados terroristas en Francia en 2015 y 2016, el Ministerio de Educación francés impulsó el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas. Pero Connac (2018b) distingue dos enfoques según las teorías de Lipman (1995) y Tozzi (2008):

Pensamiento crítico: proceso que se construye con el tiempo y la práctica, caracterizado por la evaluación reflexiva y lógica de principios y hechos antes de emitir un juicio (Daniel, 2016). Requiere buscar y citar fuentes fiables, distinguiéndose de la crítica instintiva que rechaza sin examinar. Paul y Elder (2008) lo definen como el arte de analizar y evaluar el pensamiento para mejorarlo, destacando su dimensión autocorrectiva. Lipman (1995) identifica tres elementos clave: uso de criterios, sensibilidad al contexto y autocorrección.

Pensamiento reflexivo: relacionado con la capacidad de adoptar una actitud crítica de autoevaluación, valorando las propias ideas y comportamientos (Foray, 2016), cuestionando prejuicios y explorando soluciones múltiples o respuestas argumentadas. Activa la dimensión reflexiva a través de los mismos tres procesos citados para el pensamiento reflexivo (Tozzi, 2012).

El concepto de pensamiento crítico se desarrolló en la década de 1960 y 1970 en base de los estudios de Robert Ennis, Matthew Lipman, Richard Paul y Harvey Siegel, con raíces en John Dewey y los pragmatistas de principios del siglo XX. Su enfoque, centrado en el pensamiento crítico y creativo, fue adoptado en sistemas educativos anglosajones y se introdujo en el catalán bajo la propuesta "Filosofía 3/18", originaria del programa "Philosophy for Children (P4C)" (De Puig, 2013). En Francia, estas prácticas llegaron de la mano de Lévine, quien las presentó en forma de talleres de filosofía inspirados en el psicoanálisis, con el objetivo de que los niños se construyeran como sujetos pensantes (Lévine y Moll, 2001). Sin embargo, se enfatiza más el pensamiento reflexivo, considerando el carácter crítico del pensamiento como un beneficio adquirido tras años de formación, en lugar de una disciplina propedéutica (Herman, 2011). Desde aproximadamente el año 2000, Michel Tozzi ha hecho hincapié en las exigencias intelectuales del filosofar con niños a través de discusiones con finalidades democráticas y filosóficas. Su enfoque subraya la relevancia del diálogo, promoviendo un modelo educativo que integra la libertad de pensamiento con la disciplina académica. Así, mientras el pensamiento crítico se enfoca en el análisis externo de argumentos e información, el pensamiento reflexivo se centra en la autoevaluación y la mejora de la propia forma de pensar. No obstante, el espíritu crítico sigue presente en disciplinas como la enseñanza de la historia (Connac, 2018b).

DFDF y Problemas Sociales Relevantes

La incorporación del DFDF en la formación de docentes representaría una oportunidad valiosa para abordar Problemas Sociales Relevantes (PSR) desde una perspectiva pedagógica crítica (Apple, 2013; Kincheloe, 2004). Este enfoque tendría un potencial dual: aprender mediante la interacción entre iguales y trabajar la educación democrática mientras se desarrollan habilidades agrupadas en tres grandes áreas (Irigoyen, 2023):

1. Interacción dialógica equitativa: promueve el desarrollo de la capacidad de expresarse de manera clara, respetuosa y fundamentada, valorando todas las voces por igual. Los futuros docentes aprenden a tomar la palabra y a fomentar un entorno donde se valora el debate. Se pretende crear un espacio inclusivo, enfocándose en quienes intervienen menos y respetando las reglas del debate democrático. Este enfoque mejora las habilidades comunicativas de los docentes y contribuye a un entorno donde cada miembro es responsable de un intercambio constructivo.
2. Pensamiento reflexivo: el DFDF fomenta que los docentes reflexionen antes de adoptar posturas, desarrollando habilidades de argumentación para cuestionar y valorar distintos puntos de vista. Se promueve un discurso meditado y menos impulsivo, clave para enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios pensamientos y construir argumentos basados en el razonamiento y la evidencia.
3. Pensamiento crítico: el DFDF también impulsa el desarrollo del pensamiento crítico al enseñar a los docentes a cuestionar no solo opiniones, sino también las estructuras y supuestos que se esconden detrás de los problemas sociales. El debate filosófico permite dismantelar ideas preconcebidas, identificar sesgos y examinar los aspectos éticos y políticos de los temas planteados.

Los futuros docentes se deben preparar para analizar la información con escepticismo constructivo y proponer soluciones fundamentadas en un análisis crítico del mundo, cuestionando normas y tomando decisiones informadas, esenciales para una ciudadanía activa y democrática (Pagès y Santisteban, 2011). También, mediante el principio de isomorfismo pedagógico, este enfoque fortalece su capacidad como futuros docentes de gestionar debates y abordar PSR, guiando a los estudiantes en el desarrollo de un pensamiento crítico profundo (McLaren, 2017), necesario para afrontar temas sociales como la desigualdad o los derechos humanos (Santisteban y González-Valencia, 2013). Asimismo, permite que sean facilitadores de un aprendizaje más colaborativo y democrático, en que la reflexión crítica y el respeto mutuo sean pilares fundamentales del proceso educativo (Giroux, 1997).

En conclusión, la incorporación del DFDF para abordar PSR en la formación de docentes representaría una herramienta para promover una educación más democrática, crítica y socialmente comprometida.

Métodos

Este trabajo sigue la línea de investigación desarrollada en estudios previos que exploran el uso del DFDF para trabajar PSR (Irigoyen, 2023; Irigoyen y Pons-Altés, 2024a; 2024b). Es un estudio de tercera generación en aprendizaje cooperativo (Duran, 2018), adoptando un enfoque estructural (Cohen, 1994), con el fin de promover la interacción entre los estudiantes. Se desarrolló en cuatro fases:

Fase 1. Revisión de la literatura y familiarización con la práctica:

- a. Revisión de literatura sobre la DVDP y PSR.
- b. Estancia de investigación para conocer y adaptar la propuesta de DVDP, siguiendo recomendaciones expertas.

Fase 2. Diseño de la estructura:

- a. Creación de la estructura y guía de interacción, adaptación de la DVDP para abordar PSR.
- b. Revisión por parte de dos expertos.

Fase 3. Utilización de la estructura en la formación universitaria:

- a. Uso del diseño en la formación inicial de maestros.
- b. Recopilación de datos.

Fase 4. Análisis y resultados:

- a. Análisis cualitativo mediante Atlas.ti.
- b. Triangulación de datos y análisis DAFO.

Muestra del estudio

Compuesta por 51 participantes (n=51), estudiantes de la asignatura *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials II* de cuarto del Grado en Educación Primaria (curso 2021-2022) de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Los debates se realizaron en marzo de 2022.

Diseño de la estructura DFDF

La estructura es una adaptación de la DVDP de Tozzi (2012, 2021) y de Connac (2020). Para su diseño se realizó una estancia de investigación en el grupo LIRDEF de la Université Paul-Valéry Montpellier 3, participando en diversas DVDP (septiembre 2021-diciembre 2022), dirigidas por Sylvain Connac y Pierre Cieutat.

En la adaptación se formaron cinco grupos de debate, con un máximo de once estudiantes por grupo, asignando roles específicos, y sin intervención del docente, quien supervisaba el desarrollo de todos los debates. Los roles y funciones establecidos fueron:

- *Moderador*: conduce el debate, regula la participación, fomenta la reflexión, asegura el cumplimiento de las normas, etc. Reúne funciones de tres roles de la práctica original DVDP: *président de séance, animateur y reformulateur*.
- *Sintetizador*: toma notas sobre las ideas clave y las presenta al final de debate, para compartirlas posteriormente.
- *Observador*: analiza aspectos como la calidad de los argumentos, la expresión, etc., aportando una retroacción a sus compañeros.
- *Participante*: debate siguiendo las directrices del moderador y las normas establecidas.

La distribución de roles en los grupos fue la siguiente:

- Grupo 1 y 2: 1 moderador, 2 observadores, 1 sintetizador y 6 participantes.
- Grupo 3 y 4: 1 moderador, 2 observadores, 1 sintetizador y 7 participantes.
- Grupo 5: 1 moderador, 1 observador, 1 sintetizador y 6 participantes.

La sesión se organizó tras la lectura sobre Problemas Sociales Relevantes y Cuestiones Socialmente Vivas de Pagès y Santisteban (2011, pp. 77-92). Posteriormente, los estudiantes elaboraron un trabajo de valoración crítica. También analizaron la entrevista del diario *Nació-Digital* al historiador Ramon Arnabat (Llauradó Serra, 2022), sobre el conflicto Rusia-Ucrania y sus orígenes. Anteriormente, habían trabajado PSR individualmente, por parejas y mediante la técnica cooperativa 1-2-4 (Kagan y Kagan, 2010).

El moderador planteó cuestiones orientadas a reflexionar sobre la posibilidad de discutir con niños temas como la acogida de refugiados ucranianos y de personas desplazadas por otros conflictos bélicos:

- Frente a la guerra y la invasión de Rusia en Ucrania, ¿deberíamos aceptar a los refugiados ucranianos que llegan a nuestro país?
- ¿Deberíamos aceptar a refugiados de cualquier guerra que deseen venir a nuestro país?
- ¿Es apropiado debatir estos temas con los niños? ¿Se podrían abordar pedagógicamente?
- ¿El conocimiento histórico contribuye a formular respuestas más informadas y adecuadas a estas preguntas?

Instrumentos y sistematización de datos

La estructura DFDF fue revisada por dos expertos, quienes propusieron limitar a siete el número máximo de participantes para favorecer una mayor interacción en las discusiones. Los debates, de una duración aproximada de 45 minutos, se grabaron y transcribieron para su análisis cualitativo con el programa Atlas.ti. Se utilizó el mapa matricial –validado– de Connac (2018a) (ver instrumento en las Tablas 1, 2 y 3 del apartado de resultados) para identificar y clasificar en diferentes categorías las formas de pensamiento reflexivo según las exigencias intelectuales (Bardin, 1997).

Para enriquecer los datos, los resultados fueron triangulados con las observaciones del docente y las anotaciones de los observadores, proporcionando una mayor robustez y precisión a los datos cualitativos y a las conclusiones (Castellví et al., 2023, p. 105). Además, se realizó un análisis DAFO, identificando debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del DFDF para abordar PSR en la formación de docentes.

Resultados

Esta investigación examina las formas de expresión del pensamiento reflexivo (n=51), divididos en cinco grupos DFDF; y se muestra un DAFO sobre el DFDF al abordar PSR en la formación de docentes.

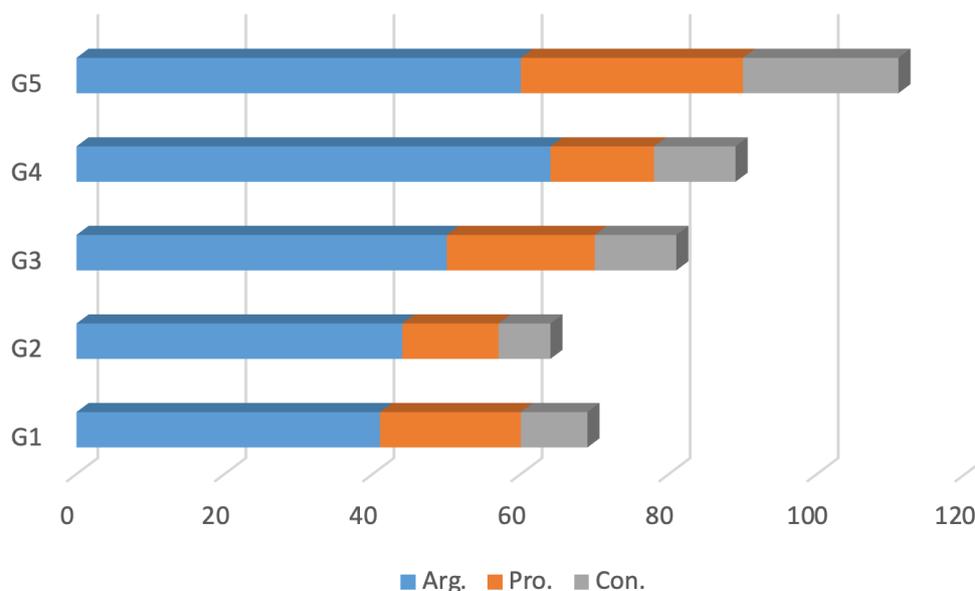
Resultados de las formas de pensamiento reflexivo

En este apartado se presentan los resultados relacionados con la aparición de las tres exigencias de pensamiento reflexivo en los cinco grupos de debate: formas argumentativas (Tabla 1), formas problematizadoras (Tabla 2) y formas conceptualizadoras (Tabla 3).

Los resultados generales muestran que, si bien existen patrones comunes, también hay variabilidad en el uso de las tres formas entre los grupos (Figura 2). El grupo G5 sobresale con 111 menciones totales, lo que indica un alto nivel de participación e interacción. Le siguen el grupo G4 con 89 menciones y el G3 con 81, ambos con una interacción considerable. Los grupos G1 y G2, con 69 y 64 menciones respectivamente, presentan una participación más moderada en comparación con el resto. Estos datos totales sugieren una diferencia en las habilidades para buscar estrategias de comunicación, recursos de confrontación y el enfoque y guía de los moderadores durante las discusiones.

Figura 2

Resultados del número de formas de pensamiento reflexivo en los grupos DFDF



Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a las formas argumentativas surgidas en los cinco grupos de debate:

Tabla 1
Formas argumentativas

Cód.	Término original	Traducción	G1	G2	G3	G4	G5	T
AT	<i>Relativisme</i>	Relativismo	3	5	3	10	5	26
AR	<i>Argumentation-reformulation</i>	Argumentación-reformulación	9	14	11	11	12	57
AC	<i>Citation ou référence</i>	Cita o referencia	4	3	7	3	3	20
AE	<i>Exemple</i>	Ejemplo	4	6	4	12	9	35
ACE	<i>Contre-exemple</i>	Contra-ejemplo	1	0	3	4	3	11
AA	<i>Argument par l'absurde</i>	Argumento por absurdo	1	0	0	0	0	1
AM	<i>Agir moral</i>	Actuar moralmente	2	2	4	2	2	12
AP	<i>Complémentarité paradoxale</i>	Complementariedad paradójica	0	0	1	1	2	4
AI	<i>Interdépendance</i>	Interdependencia	0	0	0	0	0	0
AL	<i>Lien logique</i>	Enlace lógico	7	8	6	6	7	34
ACA	<i>Contre-argumentation</i>	Contra-argumentación	10	5	10	15	17	57
Total			41 (59%)	44 (69%)	50 (62%)	64 (72%)	60 (54%)	257 (63%)

Distribución y prevalencia de las formas argumentativas

1. Formas argumentativas predominantes.

- Argumentación-reformulación (AR): forma más utilizada en todos los grupos, siendo destacada en G2 (14) y G5 (12). Esto sugiere que los participantes recurren con frecuencia a la reformulación de sus ideas para reforzar o clarificar sus argumentos.
- Contra-argumentación (AC): es prominente, especialmente en G4 (15) y G5 (17). Refleja una tendencia hacia la refutación de puntos de vista opuestos. Indica un pensamiento crítico desarrollado.

2. Formas argumentativas moderadamente utilizadas.

- Ejemplo (AE) y Enlace lógico (AL): son formas comúnmente usadas, con 35 y 34 menciones en total, respectivamente. La recurrencia del uso de ejemplos es elevada en G4 (12) y G5 (9), lo que parece indicar un enfoque práctico en la argumentación.
- Citas o referencias (AC): no es tan común, pero se usa en todos los grupos. Demuestra la importancia de respaldar los argumentos con fuentes externas.

3. Formas argumentativas menos utilizadas.

- Relativismo (AT) y Actuar moralmente (AM): su uso es esporádico, pero significativo en el debate.

- Contra-ejemplo (ACE): poco frecuente. Principalmente se ha empleado en G3, G4 y G5. En la contra-argumentación no se utiliza el contra-ejemplo.

4. Formas argumentativas poco utilizadas o ausentes.

- Argumento por absurdo (AA), Complementariedad paradójica (AP) e Interdependencia (AI): prácticamente inexistentes.

Análisis comparativo entre los grupos

G4 y G5 destacan por su mayor diversidad y frecuencia en el uso de formas argumentativas, con un total de 64 (72%) y 60 (54%), respectivamente. Por su distribución entre las formas, estos grupos tienden a un enfoque crítico y variado.

G2 y G3 presentan un uso intermedio de las formas, con 44 (69%) y 50 (62%). Aunque son activos, no muestran la misma diversidad argumentativa que G4 y G5.

G1 tiene el menor número de menciones (41), es decir, una menor actividad argumentativa, además de una distribución de formas más limitadas.

La Tabla 2 presenta los resultados de las formas problematizadoras surgidas en los debates.

Tabla 2
Formas problematizadoras

Cód.	Término original	Traducción	G1	G2	G3	G4	G5	T
Q0	<i>Question de départ</i>	Primera pregunta	4	3	3	3	5	18
QM	<i>Question d'organisation matérielle</i>	Cuestión de organización material	7	4	7	2	5	25
QA	<i>Question-argumentation</i>	Pregunta-argumento	2	3	5	2	8	20
QI	<i>Question d'implication personnelle</i>	Cuestión de implicación personal	3	3	4	3	6	19
QD	<i>Dilemme moral</i>	Dilema moral	0	0	0	2	1	3
QP	<i>Paradoxe</i>	Paradoja	1	0	0	0	1	2
QC	<i>Conjecture</i>	Conjetura	1	0	1	2	2	4
QE	<i>Recherche d'états et de preuves</i>	Búsqueda y pruebas	1	0	0	0	2	3
Total			19 (28%)	13 (20%)	20 (25%)	14 (16%)	30 (27%)	94 (23%)

Distribución y prevalencia de las formas problematizadoras

1. Formas problematizadoras predominantes.

- Cuestión de organización material (QM): es la más utilizada en la mayoría de los grupos (25 menciones), destacándose en G1 (7) y G3 (7).
- Pregunta-argumento (QA): con 20 menciones, esta forma es significativa, especialmente en G5 (8) y G3 (5). Integran el cuestionamiento con la construcción de argumentos, lo que refleja un esfuerzo por vincular la problematización con la argumentación.

2. Formas problematizadoras moderadamente utilizadas.

- Primera pregunta (Q0) y Cuestión de implicación personal (QI): se emplean frecuentemente, con 18 y 19 menciones totales, respectivamente. G5 destaca en ambas categorías. Indica un enfoque más personalizado y concreto de las preguntas en el participante.
- Conjetura (QC) y Búsqueda de pruebas (QE): son menos frecuentes, con 6 y 3 menciones. Su uso es limitado, pero indica que algunos grupos han estado interesados en explorar hipótesis y que han tratado de buscar evidencias para sustentar argumentos.

3. Formas problematizadoras poco utilizadas o ausentes.

- Dilema moral (QD) y Paradoja (QP): son dos formas escasas, con 3 y 2 menciones. Son formas más complejas de usar y requieren más experiencia en este tipo de práctica.

Análisis comparativo entre los grupos

G5 y G1 son los dos grupos con una mayor actividad en formas problematizadoras (30 menciones). G5 está más inclinado a preguntas iniciales, cuestiones de implicación personal y dilemas morales, mientras que G1 sobresale en la organización material de los problemas.

G3 y G2 también son activos en la problematización, con 20 (25%) y 13 menciones (20%), respectivamente. G3 muestra más tendencia al uso de preguntas-argumento.

G4 es el grupo con menor actividad problematizadora, con 14 menciones (16%). Esto podría reflejar una menor profundidad en la discusión o que sea un grupo más conformista en el debate.

La Tabla 3 presenta los resultados de las formas conceptualizadoras utilizadas en los debates.

Tabla 3
Formas conceptualizadoras

Cód.	Término original	Traducción	G1	G2	G3	G4	G5	T
CE	<i>Exemple</i>	Ejemplo	3	2	4	5	5	19
CD	<i>Déclinaisons conceptuelles</i>	Variaciones conceptuales	0	0	0	1	1	2
CC	<i>Distinctions conceptuelles</i>	Distinciones conceptuales	1	1	1	1	2	6
CI	<i>Interrogation</i>	Consulta	1	1	2	1	3	8
CA	<i>Assertion</i>	Afirmación	3	2	3	3	7	18
CM	<i>Analogie</i>	Analogía	1	1	1	0	3	6
Total			9 (13%)	7 (11%)	11 (13%)	11 (12%)	21 (17%)	59 (14%)

Distribución y prevalencia de las formas conceptualizadoras

1. Formas conceptualizadoras predominantes.

- Ejemplo (CE): forma más utilizada en todos los grupos, con un total de 19 menciones. Los participantes tienden a recurrir a ejemplos concretos para ilustrar y definir los conceptos, lo cual es una estrategia efectiva para clarificar ideas complejas.
- Afirmación (CA): ampliamente utilizada, con un total de 18 menciones. Especialmente utilizada en G5 (7 menciones). Indica que los estudiantes hacen declaraciones categóricas para definir conceptos, lo que refleja una definición directa en la transmisión de ideas en las discusiones.

2. Formas conceptualizadoras moderadamente utilizadas.

- Consulta (CI) y Distinciones conceptuales (CC): son utilizadas de manera moderada, con 8 y 6 menciones, respectivamente. Sugiere más inclinación a cuestionar o explorar conceptos, mientras que la distribución de distinciones conceptuales es uniforme entre los grupos, hecho que indica una menor capacidad para concretar y diferenciar conceptos.

3. Formas conceptualizadoras poco utilizadas o ausentes.

- Analogía (CM) y Variaciones conceptuales (CD): son las menos utilizadas, con un total de 6 y 2 menciones, respectivamente. Las variaciones conceptuales son prácticamente inexistentes, con solo 2 menciones en G4 y G5, lo que señala una falta de profundidad en la exploración y diferenciación de conceptos más complejos.

Análisis comparativo entre los grupos

G5 es el que utiliza más formas conceptualizadoras, con un total de 21 menciones (17% de su total) y muestra una mayor diversidad de estas. El Ejemplo y la Afirmación son las más usadas.

G3 y G4 son grupos de debate con una actividad conceptualizadora similar, con 11 menciones cada uno (13% y 13%, respectivamente). Presentan una variedad moderada de formas conceptualizadora. Destacan el Ejemplo y la Afirmación.

G1 y G2 presentan la menor actividad conceptualizadora, con 9 (13%) y 7 (11%) menciones. Estos datos sugieren que no han profundizado en los conceptos discutidos y que no los han llegado a definir.

Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades del DFDF

Tabla 4

DAFO del DFDF para abordar PSR

Debilidades	Amenazas
Dependencia del moderador	Calidad del debate
Falta de contra-ejemplos	Debate conformista
Poca diversidad en la problematización	Desviación demagógica
Uso limitado de formas argumentativas y conceptualizadoras complejas	Desviación psicosocial
Variabilidad en la conceptualización	Desviación temática
	Limitada profundidad conceptual
	Moderación inadecuada
	Superficialidad en la problematización
Fortalezas	Oportunidades
Adaptabilidad didáctica	Adaptación y mejora de la estructura
Ambiente ordenado	Desarrollo de habilidades argumentativas
Desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico	Expansión de su uso e integración escolar
Estructura facilitadora	Fomento del pensamiento reflexivo y crítico
Evaluación continua formadora	Fomento de solidaridad y generosidad
Formación democrática	Formación de moderadores
Participación activa y confrontación	Generación de autoexigencia
Persistencia en el deseo de aprender	Inclusión de reglas y normativas
Promoción de la Identidad-Alteridad	Inclusión de voces menos participativas
Tendencia a la contra-argumentación	Potencial en la formación docente
Uso de ejemplos y afirmaciones	Promoción de valores democráticos
Uso de referencias o citas	Valorización del individuo

Debilidades

- **Dependencia del moderador:** la carga excesiva de roles en el moderador (presidente, animador y reformulador) afecta la calidad del debate.
- **Falta de contra-ejemplos:** la escasez de contra-ejemplos limita las contra-argumentaciones y reduce la profundidad del debate.
- **Poca diversidad en la problematización:** repetir formas de cuestionamiento impide introducir formas argumentativas más complejas que enriquecerían la discusión.
- **Uso limitado de formas argumentativas y conceptualizadoras complejas:** utilizar más la “interdependencia” o la “analogía” podría elevar el nivel del debate.
- **Variabilidad en la conceptualización:** algunos grupos, como el G5, muestran una conceptualización más rica, mientras que otros presentan dificultades.

Amenazas

- **Calidad del debate:** no todos los participantes se sirven de argumentaciones sólidas, afectando el intercambio de ideas.
- **Debate conformista:** una moderación pasiva sin ejercer las funciones de animador, puede hacer el debate menos rico y volverse conformista.
- **Desviación demagógica:** riesgo de que el debate derive en posturas populistas o simplistas, en lugar de mantener un enfoque filosófico y crítico.
- **Desviación psicosocial:** si son pocos participantes los que problematizan, la discusión puede girar solo en torno a sus opiniones.
- **Desviación temática:** alejarse del tema principal puede llevar a discusiones tangenciales que diluyan el enfoque y dificulten el tratamiento del problema social.
- **Limitada profundidad conceptual:** la poca variación en el uso de conceptos puede restringir la comprensión de problemas sociales.
- **Moderación inadecuada:** una moderación deficiente puede conducir a un debate desordenado o sesgado.
- **Superficialidad en la problematización:** una falta de formas problematizadoras sugiere que los debates se quedarían en un nivel superficial, sin llegar a cuestionar las ideas propuestas.

Fortalezas

- **Adaptabilidad didáctica:** el formato es flexible y educativo, permitiendo la reflexión individual, la comprensión crítica y el aprendizaje cooperativo.
- **Ambiente ordenado:** la estructura facilita un intercambio de ideas claro y ordenado.
- **Desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico:** los participantes desarrollan autonomía y análisis crítico sobre temas sociales relevantes, incentivando el examen desde diversas perspectivas y el cuestionamiento de ideas preconcebidas.
- **Estructura facilitadora:** la estructura genera un ambiente de confianza, alentando la participación y la discusión de ideas de una manera organizada y reglada por roles.
- **Evaluación continua formadora:** utilizar procesos de retroalimentación formadora con el rol de observador permite una mejora constante de los participantes.
- **Formación democrática:** contribuye a la educación cívica, enseñando pautas respetuosas de participación, diálogo y discusión.
- **Participación activa y confrontación:** el formato involucra activamente al estudiante y contribuye al enfrentamiento de ideas entre sus compañeros.
- **Persistencia en el deseo de aprender:** genera interés por el conocimiento y motivación para seguir explorando nuevas perspectivas.

- **Promoción de la Identidad-Alteridad:** la estructura facilita la comprensión de nuevos puntos de vista de manera tranquila, promoviendo la empatía.
- **Tendencia a la contra-argumentación:** refleja un alto nivel de pensamiento crítico, en tanto que los participantes no solo exponen sus ideas, sino que también refutan las de otros.
- **Uso de ejemplos y afirmaciones:** refuerza la claridad y concreción de las ideas, facilitando la comprensión y el análisis de los problemas discutidos.
- **Uso de referencias o citas:** permite apoyar sus argumentos -a menudo experiencias de sus prácticas en las escuelas- con fundamentos teóricos y datos concretos de las lecturas realizadas anteriormente al debate. Así se profundiza en los temas tratados y se aportan perspectivas más rigurosas.

Oportunidades

- **Adaptación y mejora de la estructura:** el formato puede ajustarse continuamente para abordar nuevas necesidades y desafíos educativos.
- **Desarrollo de habilidades argumentativas:** diseñar actividades complementarias fortalecería el análisis crítico del PSR y permitiría una argumentación, problematización y conceptualización más rica de los problemas sociales.
- **Expansión de su uso e integración escolar:** extender el uso del debate a otros contextos educativos fomentaría hábitos de pensamiento reflexivo y crítico desde temprana edad.
- **Fomento del pensamiento reflexivo y crítico:** promueve habilidades profundas que pueden utilizarse en otras actividades.
- **Fomento de solidaridad y generosidad:** desarrolla empatía y colaboración en el aprendizaje para otros tipos de situaciones educativas.
- **Formación de moderadores:** mejoraría la calidad de los debates y garantizaría que se mantuvieran activos y enfocados.
- **Generación de autoexigencia:** impulsa altos estándares en las intervenciones y un compromiso con la interpretación rigurosa.
- **Inclusión de reglas y normativas:** garantizar que en los debates se rijan por normativas fructíferas puede ser una oportunidad para incluirlas en otro tipo de actividades que requieran interacción entre iguales y prevenir desviaciones productivistas o diferenciales.
- **Inclusión de voces menos participativas:** da voz a los participantes menos activos y asegura que todas las perspectivas sean escuchadas.
- **Potencial en la formación docente:** herramienta valiosa en la formación de docentes, tanto para el aprendizaje de contenido como para prepararlos para enseñar PSR a través de esta práctica.

- **Promoción de valores democráticos:** fomenta la responsabilidad en la participación y la práctica de valores democráticos. Establece un espacio de socialización que promueve el diálogo, la discusión y el respeto por la diversidad de opiniones.
- **Valorización del individuo:** da voz a los participantes menos activos y permite valorar sus opiniones, incentivando su autoconfianza y el desarrollo de habilidades argumentativas.

Discusión

Esta investigación ha analizado cómo el DFDF integra las exigencias del pensamiento reflexivo a través de formas de argumentación, problematización y conceptualización al abordar un problema social relevante (O1), y ha identificado sus Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades en la formación inicial docente (O2). A continuación, se responden las preguntas de la investigación con una discusión de los resultados.

En primer lugar, en los resultados generales se observa un equilibrio proporcional entre las formas de pensamiento argumentativo (63%), problematizador (23%) y conceptualizador (14%), mostrando una correlación con estudios previos (Connac, 2018a; Irigoyen, 2023), aunque se observen variaciones en la incidencia de estas formas. En el caso de Irigoyen, la baja prevalencia de formas conceptualizadoras (8%) puede explicarse por la adaptación del DFDF al entorno virtual debido a la pandemia de la covid-19, mientras que Connac reporta un 18% de conceptualización en un debate con un mayor número de participantes.

En relación a la primera pregunta del estudio “¿Es el DFDF un formato adecuado para abordar el análisis de un PSR?”, los resultados confirman su eficacia como herramienta pedagógica crítica en la formación docente para promover la interacción entre iguales y abordar temas sociales complejos de manera estructurada y fundamentada. No solo fomenta el pensamiento reflexivo (Connac, 2018b; Tozzi, 2021), sino que también activa el pensamiento crítico. Así, sirve para detectar sesgos, incoherencias y rechazar afirmaciones infundadas (Giroux, 1997; McLaren, 2017), a la vez que contribuye a una evaluación autocorrectiva que moviliza habilidades, actitudes y recursos para emitir juicios autónomos y responsables sobre problemas complejos (Kerhom, 2021).

La adaptación para abordar PSR, en lugar de temas puramente filosóficos, genera un enfoque pragmático conectado con la realidad educativa. Esto permite a los participantes no solo discutir conceptos abstractos, sino también proponer soluciones viables para contextos escolares, pensando en los centros donde han realizado las prácticas.

En cuanto a las formas argumentativas, predominan la “argumentación-reformulación”, “ejemplo” o “contra-argumentación”. Esto evidencia que el DFDF promueve la confrontación constructiva de ideas, aunque también subraya cierta superficialidad en algunos momentos de los debates, por la limitada presencia de formas más complejas. De la misma manera, el enfoque práctico de las discusiones en la problematización de ideas, reflejado en la prevalencia de “cuestión de organización material”, frente a la baja prevalencia de formas más avanzadas, sugiere que hay discusiones que permanecen en un nivel superficial. Esta tendencia es particularmente notable en grupos como el G1 y G4, lo que indica, a su vez, una de las principales

limitaciones identificadas: que la capacidad para fomentar una verdadera discusión e indagación reflexiva y crítica depende en gran medida de los roles y las funciones (Tozzi, 2012), que en esta adaptación recaen en el moderador. Si el moderador no gestiona adecuadamente las funciones de presidente, animador y reformulador, los debates pueden caer en la superficialidad o en un estado conformista, limitando la profundidad reflexiva y crítica del grupo. Esta observación coincide con Irigoyen (2023), donde se sugiere que la introducción del rol de animador en otro estudiante liberaría de funciones al moderador y se podría mitigar este riesgo, mejorando la guía de las interacciones por su parte. Esto aportaría mayor calidad a las discusiones y elevaría el nivel de análisis del problema social tratado por parte de los participantes.

Por lo que respecta a las formas de pensamiento conceptualizador, el uso predominante del “ejemplo” y la “afirmación” como recursos para clarificar ideas demuestra la utilidad de experiencias prácticas en la formación docente, lo cual es positivo para la comprensión de conceptos abstractos. No obstante, la baja frecuencia de otras formas limita la profundidad de las discusiones. Esta tendencia, también observada en estudios previos (Irigoyen y Pons-Altés, 2024b), subraya la necesidad de reforzar este proceso en futuros ajustes del DFDF.

En relación a la segunda pregunta del estudio, “¿Presenta el DFDF, en el contexto de la formación docente, un espacio de discusión con más fortalezas que limitaciones?”, los resultados demuestran que establece un marco democrático, inclusivo, ordenado y cooperativo, donde todas las voces son valoradas y hay equidad en la participación. Por lo tanto, como ya se señala en Connac (2020) e Irigoyen y Pons-Altés (2024a), el DFDF es una práctica que fomenta la creación de un colectivo. Los participantes ejercen su derecho a expresarse y contribuyen al debate respetando normativas fructíferas. Para ello es clave una estructura con la presencia de reglas específicas que buscan garantizar la igualdad de acceso a la expresión para todos los participantes (Tozzi, 2012). Los protocolos organizativos encomiendan a los debatientes una serie de roles y funciones en un marco asegurado por reglas de funcionamiento (Connac, 2020). Esto, como apunta Galichet (2015), permite a los participantes ejercer su derecho a la palabra democrática, ofreciendo su punto de vista, escuchando opiniones de los demás y dando protagonismo a quienes habitualmente intervienen menos.

Las oportunidades de mejorar el DFDF radican en que las limitaciones descritas pueden estar vinculadas con aspectos contextuales y de habilidades del estudiantado. Esto sería una oportunidad para incluir el uso de actividades complementarias de pensamiento y literacidad crítica (Castellví, 2019), con el fin de fomentar formas de pensamiento y construir mecanismos para un análisis más amplio y, a su vez, crítico del PSR abordado. Además, es una buena circunstancia para introducir prácticas de *aprender enseñando* (*Learning by Teaching*) (Duran, 2014), es decir, situaciones en que el estudiante aprende con la expectativa de enseñar a los demás (ya sea por parejas o con grupos de trabajo). Así, su proceso cognitivo es más riguroso y se refuerza su conocimiento sobre el tema (Duran en Irigoyen, 2024). En este sentido, esto fortalecería más la formación de docentes reflexivos y críticos en PSR, preparándolos también como facilitadores de este tipo de debates en sus aulas.

Conclusiones

Esta investigación, centrada en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la educación democrática, evalúa la eficacia del Debate con Finalidades Democráticas y Filosóficas (DFDF) al abordar Problemas Sociales Relevantes (PSR) en la formación docente, destacando su capacidad para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico.

El DFDF fomenta un espacio inclusivo, estructurado y democrático, donde prevalecen la escucha activa y la equidad en la participación. Los pilares del debate son las distintas formas del pensamiento reflexivo desarrolladas por el individuo durante las discusiones mediante la argumentación, problematización y conceptualización. Aun así, se advierte que las formas complejas son poco frecuentes, lo que limita la profundidad del debate y la amplitud de las discusiones. Por ello, cabe destacar la necesidad de diversificar y ahondar el enfoque del DFDF a través de actividades complementarias de *aprender a aprender* y de pensamiento y literacidad crítica de PSR, para un posterior análisis más profundo y crítico del PSR abordado en el DFDF, y, así, evitar caer en debates conformistas o superficiales.

De la misma forma, un desafío es la moderación del DFDF, que recae sobre un estudiante que asume múltiples funciones, afectando la calidad de las interacciones y conduce a debates poco profundos. Para optimizar la moderación y, a su vez, el debate, se propone mejorar en un futuro la capacitación de los moderadores, así como también asignar la función de animador mediante un rol explícito a otro estudiante, en línea con el formato de la DVDP original.

Finalmente, se concluye que el DFDF es una herramienta útil en la formación docente para abordar cuestiones sociales complejas de manera estructurada y fundamentada, pero requiere ajustes futuros para maximizar su efectividad y consolidarlo como un medio clave en la educación democrática en la formación de docentes. Con las mejoras propuestas, el DFDF fortalecería el aprendizaje dialógico estructurado y ahondaría más en el PSR, y, conforme el principio de isomorfismo pedagógico, prepararía a los futuros docentes como facilitadores de debates profundos y democráticos en sus aulas.

Referencias

- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Benejam, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Octaedro.
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els estudis socials. Estudis de cas en Educació Primària* [Tesis doctoral]. UAB.
- Castellví, J., Marolla, J., y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega-Sánchez (ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?* (pp. 11-120). Octaedro.
- Cohen, E. G., (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2ª ed.). Teachers College Press.
- 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. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives - Démarches et outils pour la classe*. ESF.

- Connac, S. (2018a). 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. (2018b). Pensée critique ou pensée réflexive ? *Diotime*, 77, 7.
- Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. ESF.
- Connac, S., y Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives? *Éducation et socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22840>
- Daniel, M. F. (2016). La nécessaire praxis de la pensée et du dialogue critiques en classe. *Recherches en Éducation*, 24, 20-21.
- De Puig, I. (2013). Espagne (Catalogne) : Evaluación del proyecto educativo: Filosofía 3/18 o Filosofía para niños en Cataluña. *Diotime*, 55(1).
- Duran, D. (2014). *Aprender a enseñar: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Narcea.
- Duran, D. (2018). Aprendizaje entre iguales: evidencias, instrumento para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. En J. C. Torrego Seijo, y C. Monge López (coord.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 175-200). Síntesis.
- Foray, P. (2016). La description de l'expérience comme objet et méthode de la philosophie de l'éducation. *Le Télémaque*, 50(2), 67-72. <https://doi.org/10.3917/tele.050.0067>
- Galichet, F. (2015). *Pratiquer la philosophie à l'école. 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*. Nathan.
- 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* (pp. 119-127). Graó.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos*. Octaedro.
- Herman, T. (2011). Le courant du Critical Thinking et l'évidence des normes : réflexions pour une analyse critique de l'argumentation. *A contrario*, 16(2), 41-62. <https://doi.org/10.3917/aco.112.0041>
- Irigoyen, A. (2023). *La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les "pèdagogies cooperatives"* [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili. <http://hdl.handle.net/10803/689820>
- Irigoyen, A. (2024). Entrevista a David Duran. *Comunicació Educativa*, 37, 11-44. <https://doi.org/10.17345/comeduc37.4029>
- Irigoyen, A., Pons-Altés, J. M., Hernández-Pérez, M., y Cardona, O. (2023). El aprendizaje de los periodos históricos con el método Puzle en la formación docente virtual. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 45, 113-130. <https://doi.org/10.7203/dces.45.27034>
- Irigoyen, A., y Pons-Altés, J. M. (2024a). Los debates con finalidades democráticas y filosóficas: ¿qué piensan los futuros docentes? En J. I. Ortega, J. Á. Sánchez, y N. González (eds.), *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global* (pp. 302-312). Octaedro Editorial. <http://doi.org/10.36006/90030-1>
- Irigoyen, A., y Pons-Altés, J. M. (2024b). Una alternativa cooperativa en la formación de docentes: los debates con finalidades democráticas y filosóficas (DFDF). En R. A. Rodríguez Pérez, R. A. Trigueros Cano, y A. Antolinos Sánchez (eds.), *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 451-459). Octaedro Editorial. <http://doi.org/10.36006/90032-1>
- Kagan, S., y Kagan, M. (2013). *Kagan Cooperative Learning Structures*. Kagan Publishing.
- Kerhom, M. (2021). La Discussion à Visées Démocratique et Philosophique: quels enjeux politiques ? *Diotime*, 89(7).

- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy primer*. Peter Lang.
- Lévine, J., y Moll, J. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. ESF.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. De Boeck.
- Llauradó Serra, J. M. (2022, 2 marzo). Putin al·lega raons històriques i algunes són certes, però no justifiquen una invasió [Entrevista a Ramon Arnabat]. *NacióDigital*. https://naciondigital.cat/societat/putin-allega-raons-historiques-i-algunes-son-certes-pero-no-justifiquen-una-invasio_196641_102.html
- McLaren, P. (2017). *Life in schools*. Routledge.
- 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 competencies*. Peter Lang.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (eds.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.
- Paul, R., y Elder, L. (2008). Critical Thinking: The Nuts and Bolts of Education. *Optometric Education*, 33(3), 88-91.
- Santisteban, A., y González-Valencia, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En J. J. Díaz, A. Santisteban, y Á. Cascajero (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). AUPDCS-Universidad de Alcalá.
- Tozzi, M. (2008). *Pensar por sí mismo. Iniciación a la pedagogía de la filosofía*. Editorial Popular.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Chronique Sociale.
- Tozzi, M. (2021). *Débattre à partir des mythes. À l'école et ailleurs*. Chronique Sociale.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.