



El debate en el aula como metodología activa para promover la Economía Social y Solidaria y las transiciones ecosociales universitaria

Classroom debate as an active methodology for promoting the social and solidarity economy and eco-social transitions at university

O debate em sala de aula como metodologia ativa para promover a Economia Social e Solidária e as transições eco-sociais universitarias

Itsaso Fernández de la Cuadra-Liesa¹

Asier Arcos-Alonso²

Amaia Garcia-Azpuru³

Recibido: 23 de septiembre del 2025

Aprobado: 31 de octubre del 2025

Publicado: 15 de diciembre 2025

Cómo citar este artículo:

Fernández de la Cuadra-Liesa, I., Arcos-Alonso, A., & Garcia-Azpuru, A. (2025). El debate en el aula como metodología activa para promover la Economía Social y Solidaria y las transiciones ecosociales universitarias. *Cooperativismo & Desarrollo*, 33(133), xx–xx. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2025.03.06>

Artículo de investigación. <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2025.03.06>

¹ Doctoranda y Profesora, Facultad de Economía y Empresa Sección Elcano, Bilbao, Bizkaia.

Correo electrónico: itsaso.fernandezdelacuadra@ehu.eus

² Profesor Agregado, Facultad de Economía y Empresa, Bilbao, Bizkaia.

Correo electrónico: asier.arcos@ehu.eus

³ Profesora Adjunta, Facultad de Economía y Empresa, Bilbao, Bizkaia.

Correo electrónico: amaia.garcia@ehu.eus



Resumen

Este estudio analiza la aplicación de la metodología del *debate en el aula* en la asignatura *Estructura Económica* de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU), en el marco del modelo educativo *i³*. El objetivo principal es evaluar su potencial para el desarrollo de competencias éticas transversales y su coherencia con los valores de la Economía Social y Solidaria (ESS) y las transiciones ecosociales. Un doble análisis de cuestionarios semiestructurados aplicados antes y después de la experiencia y de producciones escritas utilizando el software *Iramuteq*, mostraron los siguientes resultados: (1) mejor percepción del alumnado sobre su propio aprendizaje; (2) mejoras significativas en expresión escrita, búsqueda de información y trabajo autónomo; (3) mayor motivación, activación y seguridad del alumnado y; (4) la percepción de que la técnica del debate en el aula ofrece un espacio dialógico, cooperativo y ético que fomenta el pensamiento crítico y la deliberación colectiva. Se concluye que el *debate en el aula* constituye una micro práctica transformadora que puede fortalecer el vínculo entre conocimiento académico, sostenibilidad de la vida, ética profesional y compromiso social, avanzando hacia una educación superior transformadora y a la sostenibilidad de la vida.

Palabras clave: Economía Social y Solidaria, transiciones ecosociales, educación superior, aprendizaje activo, debate en grupo

Abstract

This study analyzes the use of classroom debate as a teaching methodology in the course Economic Structure at the University of the Basque Country / Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU), within the *i³* educational model. The main objective is to assess its potential for developing transversal ethical competences and its coherence with the values of the Social and Solidarity Economy (SSE) and ecosocial transitions. A dual analysis of semi-structured questionnaires applied before and after the experience, together with written productions processed using *Iramuteq* software, yielded the following results: (1) an improved student



perception of their own learning; (2) significant improvements in written expression, information search and autonomous work; (3) greater student motivation, activation and self-confidence; and (4) the perception that classroom debate offers a dialogical, cooperative and ethical space that fosters critical thinking and collective deliberation. The study concludes that classroom debate constitutes a transformative micro-practice that can strengthen the link between academic knowledge, sustainability of life, professional ethics and social commitment, contributing to a transformative higher education oriented towards sustaining life.

Keywords: Social and Solidarity Economy; ecosocial transitions; higher education; active learning; classroom debate.

Resumo

Este estudo analisa a aplicação da metodologia do debate em sala de aula na disciplina Estrutura Econômica da Universidade do País Basco / Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU), no âmbito do modelo educativo i³. O objetivo principal é avaliar o seu potencial para o desenvolvimento de competências éticas transversais e a sua coerência com os valores da Economia Social e Solidária (ESS) e das transições ecossociais. Uma dupla análise de questionários semiestruturados aplicados antes e depois da experiência e de produções escritas tratadas com o software Iramuteq revelou os seguintes resultados: (1) melhor percepção das/os estudantes sobre a sua própria aprendizagem; (2) melhorias significativas na expressão escrita, na busca de informação e no trabalho autónomo; (3) maior motivação, ativação e segurança do alunado; e (4) a percepção de que a técnica do debate em sala de aula oferece um espaço dialógico, cooperativo e ético que fomenta o pensamento crítico e a deliberação coletiva. Conclui-se que o debate em sala de aula constitui uma microprática transformadora que pode fortalecer o vínculo entre conhecimento académico, sustentabilidade da vida, ética profissional e compromisso social, avançando para um ensino superior transformador e orientado à sustentabilidade da vida.

Palavras-chave: Economia Social e Solidária; transições ecossociais; ensino superior; aprendizagem ativa; debate em grupo.

**Descriptores**

A22 – Undergraduate Education and Teaching

P13 – Cooperative Enterprises; Worker-owned Firms; Employee Ownership

Q56 – Environment and Development; Environment and Trade;

Introducción

El siglo XXI trajo consigo un importante cambio en el ámbito de la educación superior a nivel internacional que se ha materializado a niveles territoriales. Este nuevo contexto encara una reflexión sobre la finalidad, los contenidos y la manera en que las instituciones de educación superior (IES) han de responder a las necesidades globales y territoriales en las que se ubican. Por un lado, se reafirman los valores éticos que conforman el ser intrínseco de las IES y se refuerza el papel que éstas desempeñan en la formación integral de personas profesionales orientadas a trabajar por y para la sostenibilidad a través de las transiciones ecosociales, promoviendo el desarrollo de competencias, no solo técnicas sino también éticas y sociales (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2022).

De igual manera, este proceso abre espacios de reflexión y debate también sobre los contenidos necesarios para afrontar esta transición. Es necesario fomentar la interdisciplinariedad y la apertura a diversas formas de conocimiento, así como promover la equidad y la inclusión. Se observa una necesidad de enfoques no eurocentrista, de una apertura a otros saberes que garantice una visión y una educación integral, en tanto que gran parte de la educación y formación que reciben el alumnado en su transitar por la universidad, puede traducirse en políticas y proyectos de intervención que implican soluciones a problemas reales y contextualizados (UNESCO, 2023).

En el contexto europeo, se refuerza la orientación de las competencias profesionales hacia la transición verde y digital, impulsada por alianzas entre la economía social, universidades e inversores de impacto (European Commission, Education [ECE], 2025). Este cambio transforma el papel universitario, priorizando



la autonomía y la adquisición de competencias sobre la mera transmisión de conocimiento. En este marco, las metodologías activas resultan especialmente eficaces para promover un aprendizaje profundo y significativo (Almeida et al., 2022; De Miguel, 2006; Fernández-March, 2006; Moreno et al., 2021; Reses et al., 2024).

El Debate En El Aula Como Metodología Activa

Las metodologías activas tienen en común que facilitan y promueven una mayor implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje (Asunción, 2019) y una mayor toma de conciencia de la realidad y de los retos a afrontar permitiendo, además, integrar valores que promueven profesionales más comprometidos, conscientes y éticamente responsables (Hernández-Arteaga et al., 2018). Pero también requieren de una revisión del papel de la persona docente e invitan a reflexionar y repensar sobre su propia práctica pedagógica (Bilbao-Goyoaga et al., 2023).

En los últimos años, diversos estudios han reafirmado que las metodologías activas constituyen un enfoque educativo dinámico y participativo que logra en el alumnado niveles de aprendizaje más profundos, significativos y colaborativos (Bermúdez, 2021; Caballero-Meneses et al., 2025; Crous et al., 2024; Gutiérrez et al., 2023; Mayorga-Ases, et al., 2024). Este impacto positivo se explica tanto por las características propias de las estrategias utilizadas como por el rol protagonista que asumen las y los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una característica que las hace interesantes es su mayor flexibilidad, en tanto que esto permite diseñar propuestas que se acerquen más a los intereses y contextos del alumnado (Moreno et al., 2021).

De este modo, la enseñanza sustentada en metodologías activas traslada el foco de atención hacia las acciones del alumnado (Fernández-March, 2006; Moreno et al., 2021), permitiéndole asumir un papel protagonista al aplicar los conocimientos en contextos complejos y diversos de la vida cotidiana. Este enfoque incrementa la motivación y el interés, potencia la reflexión y el



pensamiento crítico, y fomenta el trabajo colaborativo y en equipo (Barrientos de Bojórquez, 2023; Idoiaga-Mondragón et al., 2024; Moreno et al., 2021).

Desde el enfoque constructivista, el aprendizaje es un proceso activo en el que el alumnado construye significados a partir de su experiencia y la interacción social. Piaget (1969) y Vygotsky (1978) sentaron las bases de esta visión, situando al profesorado como guía del aprendizaje. La “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky encuentra en el debate un contexto propicio para desarrollar habilidades cognitivas superiores. En esta línea, Cuesta y Arrue (2020) destacan que el debate guiado favorece una reorganización cognitiva que posibilita un aprendizaje significativo, coherente con la propuesta de Ausubel et al. (1976) de conectar los nuevos saberes con los conocimientos previos del alumnado.

El Debate Universitario Guiado (DUG) estructura la aplicación del debate en cuatro fases —introducción, preparación, ejecución y retroalimentación— que aseguran la implicación activa y reflexiva del alumnado (Arrue y Zarandona, 2021). Este formato favorece el desarrollo de competencias diversas, al permitir que el alumnado amplíe sus conocimientos teóricos y fortalezca habilidades como la argumentación crítica, la comunicación, el análisis, la síntesis, la toma de decisiones, el pensamiento ético y la colaboración (Kim y Park, 2019; Omelicheva y Avdeyeva, 2008; Tessier, 2009).

Diversos estudios evidencian la eficacia del debate en el desarrollo de competencias clave. Cariñanos-Ayala et al. (2021) señalan mejoras en la argumentación, el juicio moral y el aprendizaje declarativo en estudiantes de enfermería, mientras que Cuervo et al. (2023) destacan su impacto positivo en las habilidades cognitivas, interpersonales y académicas, aplicable a distintos contextos educativos. Por su parte, Castillejo (2016) subraya que el debate potencia la expresión oral, la autoestima y la motivación del alumnado, ámbitos poco atendidos en la educación formal.

El debate, como metodología activa, favorece la motivación intrínseca, la retención del conocimiento y el desarrollo de competencias transversales como la colaboración y el liderazgo, promoviendo un aprendizaje profundo y duradero (Healey, 2012; Kennedy, 2009; Rao, 2010). Además, su flexibilidad permite



combinarlo con otras estrategias pedagógicas: Arce et al. (2015) evidencian que integrar debates con TIC —como GeoGebra— y escritura reflexiva mejora la comprensión de conceptos abstractos y la implicación cognitiva del alumnado, ampliando así su aplicabilidad a diversos contextos curriculares.

El debate favorece entornos de aprendizaje democráticos que valoran la diversidad de opiniones (Castillejo, 2016) y potencia habilidades socioemocionales clave como la empatía, la escucha activa y la gestión emocional (Cuervo et al., 2023), fundamentales para la inserción laboral y la participación ciudadana crítica. Su evaluación resulta esencial (Arrue y Zarandona, 2021), y las rúbricas se consolidan como herramientas eficaces para valorar la argumentación, la claridad, el uso de fuentes y la refutación. La evaluación participativa, que involucra a profesorado y alumnado, fomenta la metacognición, la autorregulación y una cultura de mejora continua (Boud y Falchikov, 2006).

Pese a sus beneficios, el debate presenta limitaciones. Tumposky (2004) señala riesgos como el refuerzo del pensamiento dualista, la búsqueda de argumentos sesgados, la confrontación en el aula y la dificultad de encontrar temas con posturas equivalentes. Asimismo, Vásquez et al. (2017) mencionan obstáculos como la sobrecarga académica, el miedo escénico y la participación desigual. Para afrontarlos, se requiere una planificación cuidadosa, formación en comunicación y gestión emocional, y un acompañamiento docente continuo, destacando la importancia de la capacitación del profesorado en metodologías activas para una aplicación inclusiva, efectiva y ética.

Así, el debate es una estrategia didáctica eficaz para fomentar el pensamiento crítico, la argumentación y la comunicación. Su implementación en la educación superior exige un diseño estructurado, evaluación formativa y enfoque inclusivo, pudiendo, al integrarse con otras metodologías activas y recursos tecnológicos, impulsar un aprendizaje profundo y transformador.

La Economía Social y Solidaria (ESS) como herramienta pedagógica

En el actual contexto de crisis sistémica una formación y educación ecosocial en las Facultades de Economía y Empresa (FEE) orientada a pensar en



cómo limitar los impactos negativos de las organizaciones e impulsar las contribuciones positivas a las transiciones ecosociales para sostener la vida es una necesidad (Díaz-Salazar, 2016; Herrero, 2022; Gutiérrez-Bastida, 2025). La integración de la Economía Social y Solidaria (ESS) en el ámbito educativo constituye una estrategia pedagógica transformadora que trasciende la mera transmisión de contenidos, para situarse como un marco de aprendizaje experiencial y crítico, orientado a la formación de sujetos comprometidos con la justicia social, la cooperación y el bien común (Arcos-Alonso et al., 2025; Bastida et al., 2024; Fernández de la Cuadra-Liesa et al., 2025; Hernández-Arteaga, et al., 2018; Pérez-Muñoz y Hernández-Arteaga, 2020).

Astudillo (2021) destaca que la ESS supone dar un salto cualitativo del discurso a la praxis, al proponer una educación que rescate las historias de cooperación y organización comunitaria para proyectar escenarios de *buen vivir* y sostenibilidad social. En esta misma línea, Pérez-Muñoz et al. (2019) subrayan que la educación en economía solidaria se orienta hacia un aprendizaje participativo, crítico y situado en la realidad de las comunidades, lo que contribuye al desarrollo de capacidades transformadoras tanto individuales como colectivas. De igual modo, estudios recientes sostienen que los diálogos entre economía solidaria y educación emergen como esenciales para promover procesos de desarrollo humano integral y sociedades más equitativas, vinculando la enseñanza universitaria con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Céspedes-Gallegos, et al., 2025; Gómez et al., 2024).

Desde este enfoque, la ESS puede entenderse como una herramienta pedagógica con doble propósito: no sólo transmite contenidos —estructuras, dinámicas y valores—, sino que transforma la experiencia de aprendizaje al situar al alumnado como agente activo de cambio y no como receptor pasivo de conocimientos. En este sentido, la ESS ofrece una plataforma de aprendizaje contextualizado, que permite vincular la educación con la realidad social y económica local de manera que, el alumnado puede participar en proyectos cooperativos, de autogestión, de producción colectiva o de consumo responsable, reflexionando críticamente sobre los impactos de sus decisiones como



profesionales del ámbito empresarial y sobre los modelos económicos dominantes, explorando alternativas más sostenibles, equitativas e inclusivas (Bretos et al., 2023; Díaz-Foncea, 2023; Fernández de la Cuadra-Liesa, et al., 2025). Estas prácticas fortalecen la motivación, el sentido del aprendizaje, la implicación y la responsabilidad, a la vez que promueven un aprendizaje reflexivo, ético y transformador. La guía *La economía social y solidaria en el contexto educativo. Guía para el profesorado*, elaborada por la Red de Economía Alternativa y Solidaria de Madrid [REAS-Madrid] (2018) recoge esta dimensión formativa y educativa de la ESS.

Además, la ESS se articula plenamente con el desarrollo de competencias transversales como el trabajo colaborativo, la ciudadanía crítica, la ética profesional y la sostenibilidad, todas ellas fundamentales en la formación universitaria contemporánea y en la capacitación de profesionales comprometidos con su entorno (ECE, 2025). Asimismo, al implicarse en experiencias de ESS, el alumnado vive de forma directa los valores de cooperación, reciprocidad y gobernanza democrática, dimensiones frecuentemente desatendidas en los modelos educativos tradicionales (Arcos-Alonso et al., 2025). En consecuencia, la ESS no debe entenderse únicamente como un objeto de estudio o un conjunto de prácticas económicas alternativas, sino como un marco pedagógico integral que impulsa una enseñanza comprometida con la transformación social, la equidad y la sostenibilidad.

Así, la ESS se revela como una herramienta pedagógica de gran potencial, especialmente cuando se combina con metodologías activas como el debate en el aula universitaria. En este marco, de una parte, la persona docente reflexiona críticamente sobre su práctica pedagógica, revisando contenidos y metodologías para responder a los retos ecosociales actuales. Esta reflexión impulsa una praxis transformadora que integra teoría y experiencia, fomenta la investigación y promueve una educación inclusiva, flexible y significativa, adaptada a los cambios sociales, culturales y tecnológicos contemporáneos (Guissepe-Hernández et al., 2025). De otra, el alumnado no sólo asimila contenidos teóricos sobre modelos



económicos alternativos, sino que asume un rol activo en el análisis crítico, la argumentación y la co-construcción de conocimiento.

En efecto, una propuesta curricular orientada a la transformación ecosocial debe vincularse con una educación también ecosocial y práctica de forma transversal en el currículo académico (Madorrán y Almazán, 2022). La pertinencia de la educación ecosocial, radica en que sitúa la vida en el centro de la reflexión y del proceso de enseñanza-aprendizaje, que valore los diferentes saberes, que utilice el debate comunitario como espacio para visibilizar y cuestionar el modelo de desarrollo vigente, que visibilice la interdependencia entre especies y la propia naturaleza y que forme profesionales responsables, conscientes y con empatía (Díaz-Salazar, 2016; FUHEM, 2018; Herrero, 2022; Keto y Foster, 2025).

Se trata, por tanto, de acompañar al alumnado en la construcción de una *competencia ecosocial que exige no sólo la recepción pasiva de información, sino procesos de diálogo deliberativo en los que el alumnado pueda indagar e intervenir en problemáticas reales* (Gómez y González, 2023, p. 6) analizando críticamente su propia implicación en los sistemas socio-económicos. González y Gómez (2022) definen esta competencia como aquella que sitúa “en el centro de la acción educativa la sostenibilidad y justicia ambiental, la profundización en los procesos democráticos y la justicia social; elementos fundamentales para caminar hacia un paradigma educativo capaz de comprometerse con la praxis del cambio social” (p.29).

De esta manera, la ESS articulada a través del debate se convierte en un vector pedagógico que favorece no sólo el aprendizaje conceptual, sino también la formación de sujetos capaces de participar activamente en los procesos de transición hacia sociedades más justas y sostenibles.

Para todo lo anterior, el modelo educativo *i³* (Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa – Aprendizaje Cooperativo y Dinámico) de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU) constituye el marco pedagógico que orienta las prácticas docentes hacia una formación integral, crítica y transformadora. Basado en los principios de aprendizaje cooperativo, compromiso ético y sostenibilidad, *i³* promueve la implicación activa del alumnado en su propio



proceso de aprendizaje, el trabajo interdisciplinar y la construcción compartida del conocimiento (Euskal Herriko Unibertsitatea EHU, 2025a), en coherencia con la ESS y las transiciones ecosociales. En este contexto, la metodología del *debate en el aula* se alinea plenamente con los objetivos del *i³*, al favorecer la deliberación argumentada, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias para la ciudadanía activa y crítica (EHU, 2025b).

Metodología

La metodología de investigación combinó técnicas cuantitativas y cualitativas, basadas en una recogida de datos por parte del profesorado a través de cuestionarios semiestructurados ex-ante y ex-post, observación participante y análisis de producciones escritas. Para poder trabajar los cuestionarios con el alumnado se solicitó y obtuvo la autorización pertinente del Comité de Ética en la Investigación con Seres Humanos (CEISH) de la EHU. Toda esta información, junto con la rúbrica diseñada y aportada al alumnado, hizo posible la evaluación del debate en el aula como técnica y de cara al alumnado.

Para el análisis cualitativo de los datos, se empleó el programa de análisis de texto automático IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) (Iramuteq, 2025), una herramienta gratuita y de código abierto que permite realizar diferentes tipos de análisis estadísticos y lexicométricos sobre corpus textuales, facilitando la organización, visualización e interpretación de grandes volúmenes de información cualitativa (Camargo & Justo, 2013; Kami et al., 2016). con uso frecuente en el análisis de representaciones sociales (Idoiaga Mondragon et al., 2021), ya que ayuda a eliminar problemas de fiabilidad y validez en el análisis de texto. Los que conforma una metodología poderosa y transparente utilizada para el análisis de datos textuales en las ciencias sociales (Idoiaga-Mondragon, et al., 2024; Yarritu et al., 2024). Los ítems de vocabulario se seleccionan basándose en criterios estadísticos rigurosos (Boilos e Idoiaga-Mondragon, 2025).

Entre las funcionalidades más destacadas de IRAMUTEQ se encuentran la generación de nubes de palabras, que representan gráficamente la frecuencia de



los términos más relevantes, y el análisis de similitud léxica, que permite identificar las coocurrencias y relaciones entre palabras dentro del corpus, visualizándolas a través de árboles de similitud (Camargo & Justo, 2013; De Assis Silva et al., 2019). Estas técnicas contribuyen a una comprensión más profunda de los datos, aportando rigor metodológico y nuevas perspectivas al proceso de análisis cualitativo (Acauan et al., 2020; Ramos et al., 2018; Kami et al., 2016; De Assis Silva et al., 2019). Estas herramientas ya han sido utilizadas en diversas investigaciones para recabar percepciones de alumnado y de otros agentes con relación a temáticas como la economía la ESS o las transiciones ecosociales (Arcos-Alonso et al., 2023; Arcos-Alonso et al., 2024; Arcos-Alonso et al., 2025).

En lo relativo a la parte formativo-pedagógica esta experiencia piloto de carácter longitudinal se llevó a cabo en la FEE de la EHU, en Sarriko, en el segundo cuatrimestre de los cursos 2023-2024 y 2024-2025, dentro de la asignatura Estructura Económica que se imparte en el segundo curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) y en el cuarto curso del doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho (ADE+Derecho).

El profesorado planificó los tiempos y contenidos del debate, explicando la dinámica en la primera sesión para que en la segunda ya estuvieran formados los grupos (4-5 personas) y asignados los temas. La técnica combinó una fase de preparación autónoma y colaborativa con sesiones prácticas en el aula centradas en la participación, la argumentación y la escucha crítica. Además, se facilitó al alumnado la rúbrica de (auto)evaluación y la formación necesaria para desarrollar adecuadamente la actividad. El alumnado participante queda recogido en la siguiente tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra por cursos, identidad de género e idioma en el que se imparte la asignatura

CURSO	IDIOMA	Hombre	Mujer	No binaria	Total
2023/2024	Castellano	53	46	0	99
	Euskera	17	21	0	38



	Total	70	67	0	137
	Castellano	14	32	1	47
2024/2025	Euskera	21	4	1	26
	Total	35	36	2	73

El diseño metodológico de la propuesta pedagógica consideró de manera integral las características del alumnado —garantizando la paridad de género y la heterogeneidad de capacidades entre los grupos—, así como la adecuación de los tiempos de trabajo, los horarios y los contenidos, competencias y resultados de aprendizaje exigidos para la superación de la asignatura. En este marco, se abordaron en profundidad siete competencias clave para el desarrollo personal y profesional del estudiantado: pensamiento crítico, expresión oral, expresión escrita, trabajo en equipo, trabajo autónomo, búsqueda de información y argumentación, y aspectos éticos relacionados con la asignatura.

El desarrollo de la propuesta se extendió durante siete semanas del cuatrimestre, en torno a doce temas de relevancia económica y social, seleccionados por su potencial para fomentar el pensamiento crítico, el análisis multidimensional y la capacidad argumentativa e integrar la ESS como vector pedagógico hacia las transiciones ecosociales que sostenga la vida.

Siete de las sesiones se realizaron en la sala de ordenadores, lo que facilitó la búsqueda rigurosa de información para la elaboración de argumentos y contraargumentos vinculados al tema de debate. Posteriormente, se llevó a cabo una sesión explicativa centrada en la dinámica del debate y la asignación de los distintos roles. Finalmente, la última sesión, dedicada a la escenificación de los debates.



Resultados

Resultados Cuantitativos

Los resultados obtenidos mediante esta práctica docente se distinguen en datos de carácter cuantitativo y cualitativo. En el primer caso, los datos de carácter cuantitativo permiten observar la evolución en las expectativas del alumnado sobre las competencias transversales que la metodología *debate en el aula* permite trabajar. En el segundo caso, los datos cualitativos ofrecen una mayor y más completa información sobre las percepciones del alumnado respecto de esta metodología y aportan información valiosa para comprender las variaciones en las expectativas, en los beneficios y en las limitaciones percibidas por el alumnado durante el transcurso de la asignatura sobre la práctica de *debate en el aula*.

Con el propósito de evaluar la efectividad de esta metodología, al inicio del cuatrimestre se lanzó un cuestionario al alumnado con el objetivo de conocer su grado de familiaridad con la dinámica del *debate en el aula* y, de este modo, analizar la posible variación en sus expectativas y percepciones respecto a dicha metodología. De la evaluación ex -ante se observa que el alumnado no tenía familiaridad previa con esta metodología. En el curso 2023/2024 el 93% del alumnado contestó no haber utilizado el *debate en el aula* anteriormente y en 2024/2025 fue el 86%.

De manera conjunta se plantearon una serie de preguntas cerradas de valoración en escala Likert, relacionadas con las expectativas de mejora que les inspiraba (ex -ante) y que percibían (ex -post) respecto de dicha metodología en relación con las siete competencias que se propuso trabajar. Los resultados se recogen en la figura 1.

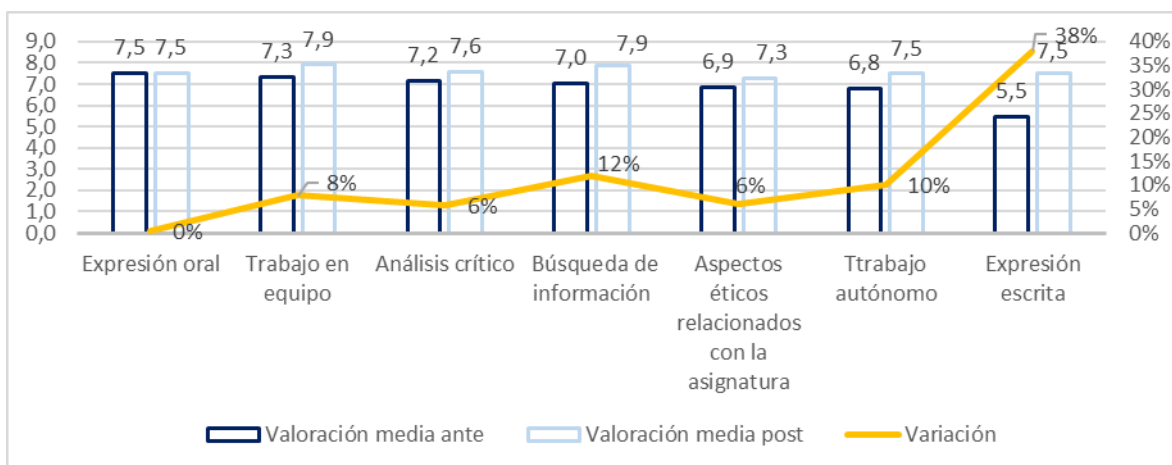


Figura 1. Variación entre la expectativa y la mejora percibida por competencia.

En general, se observó que el alumnado confiaba mejorar, en mayor medida, el desempeño de su *expresión oral* (7,5), el *trabajo en equipo* (7,3) y el *análisis crítico* (7,2) y la *búsqueda de información* (7,0). Por su parte, los aspectos éticos relacionados con la asignatura, el *trabajo autónomo* o la *expresión escrita* fueron competencias percibidas como menos proclives a sufrir alguna mejora tras realizar el debate en el aula. Sin embargo, las respuestas al final del cuatrimestre (cuestionario ex –post) evidenciaron que casi la totalidad de las competencias se percibieron como mejoradas por parte del alumnado.

Concretamente, la competencia que el alumnado incrementó más su valor respecto al inicio de cuatrimestre, en términos porcentuales, fue la *expresión escrita* (38%), seguida de la *búsqueda de información* (12%) y el *trabajo autónomo* (10%). No obstante, el *trabajo en equipo* que sólo creció un 8%, en la realidad se percibió y valoró, junto con la *búsqueda de información*, como una de las dos competencias que el debate más favorece para alcanzar, con un 7,9/10. La única competencia cuya percepción por parte del alumnado no varió tras haber realizado la dinámica fue la *expresión oral* (0% de variación) que, sin embargo, se percibía como la competencia que esta dinámica más ayudaría a alcanzar (7,5/10).

Estas respuestas evidencian que el uso del debate en el aula como metodología de aprendizaje garantiza la implicación activa y reflexiva del



alumnado al abordarse temas relevantes para los contenidos de la asignatura. Durante el proceso el alumnado manifiesta que esta técnica le ha servido para mejorar en el ejercicio de la argumentación crítica, de la expresión escrita y oral, de la búsqueda rigurosa de información y la capacidad de análisis y síntesis, y también para ganar autonomía en el desempeño de sus funciones y para contemplar aspectos relevantes de carácter ético.

Otro aspecto que recoge el cuestionario guarda relación con las emociones que el *debate en el aula* despertó en el alumnado (ver figura 2). Para ello se plantearon una varias de preguntas con valoración de escala Likert del tipo “Valora de 0 a 10 cómo te has sentido a lo largo del proceso de preparación del *Debate en el aula*: Emoción”.

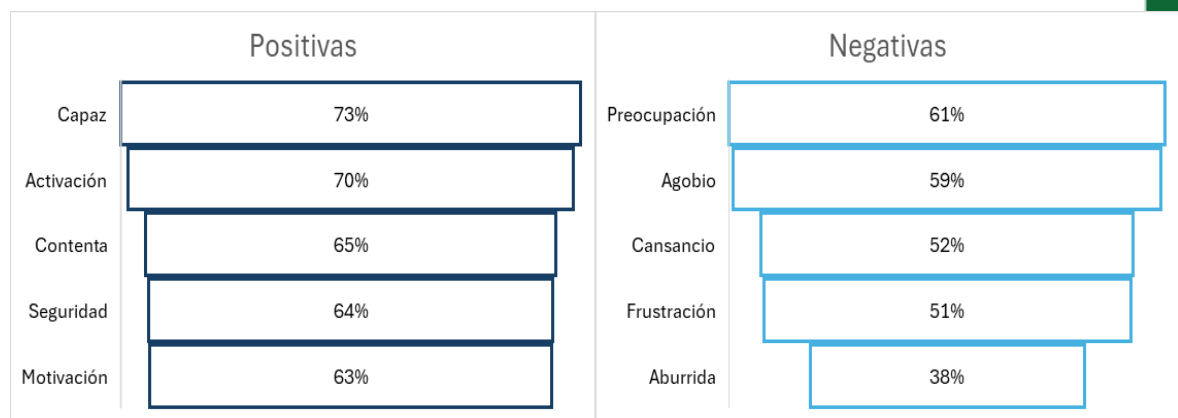


Figura 2: Percepción del alumnado sobre las emociones sentidas en el proceso formativo.

En este caso se observó que las emociones con una connotación positiva tenían un mayor peso. Destacaron la *capacidad* y la *activación* ante las tareas, seguidas de la sensación de *felicidad*, de *seguridad* y la *motivación*. Esto evidencia que las metodologías activas fomentan en el alumnado emociones o cualidades socioemocionales esenciales para la vida personal y profesional. Sin embargo, también se identifica la necesidad de ajuste en la propuesta pedagógica ante la aparición de emociones con connotación negativa, como *preocupación*, *agobio* o *frustración*, con un peso ligeramente superior a la media.

Resultados cualitativos

Las respuestas del alumnado a las preguntas abiertas formuladas en los cuestionarios permitieron una comprensión más profunda de los datos cuantitativos. Estas preguntas se plantearon de forma que el alumnado hiciese una pequeña reflexión sobre las expectativas, beneficios y limitaciones que la técnica del debate en el aula les sugería antes y después de su puesta en práctica. De las reflexiones vertidas se construyó la nube de palabras representada en la figura 3 que muestra las palabras más recurrentes utilizadas en las respuestas. De este modo, cuanto mayor presencia de una palabra en las reflexiones del alumnado, mayor tamaño de la palabra en la figura.

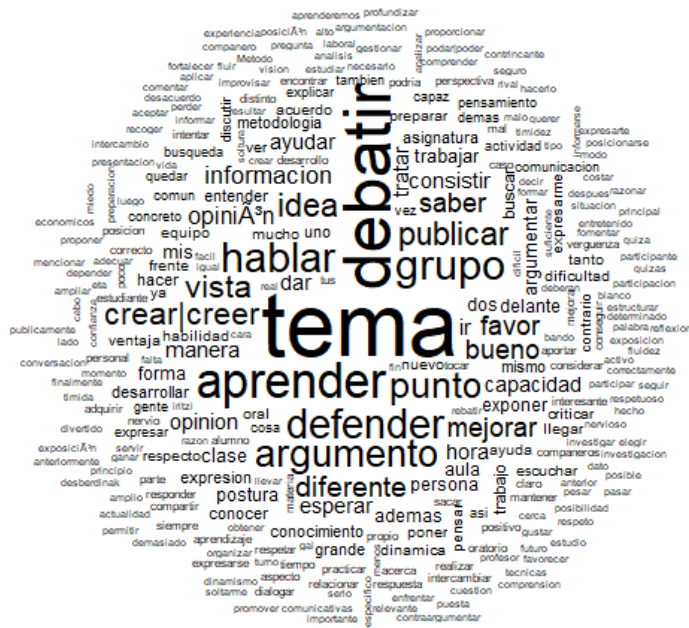


Figura 3: Nube de palabras

La nube de palabras revela que el núcleo semántico de las respuestas del alumnado se articula en torno al concepto de *tema*, que aparece como el eje vertebrador del aprendizaje a través del debate. Este término se vincula de manera destacada con otros como *debatir, hablar, argumentar, defender, aprender* y *grupo*, lo que indica que el alumnado percibe esta metodología como una experiencia activa y participativa. En ella, el aprendizaje no se limita a la adquisición de información, sino que se construye mediante la interacción, el



razonamiento y la exposición de ideas propias frente a las ajenas. El protagonismo de verbos de acción (como *crear*, *mejorar*, *explicar* o *preparar*) sugiere que las y los estudiantes valoran el debate por su capacidad para desarrollar competencias prácticas —especialmente la expresión oral, la argumentación y la escucha— que trascienden el aula y resultan útiles en contextos sociales y profesionales.

Asimismo, la nube muestra una constelación de términos que apuntan a la dimensión relacional y reflexiva del proceso: *grupo*, *opinión*, *diferente*, *punto*, *público*. Estas palabras reflejan una comprensión del debate no solo como enfrentamiento dialéctico, sino como espacio de construcción colectiva de conocimiento, donde la diversidad de perspectivas es percibida como fuente de enriquecimiento mutuo. Se destaca, por tanto, una visión del aprendizaje centrada en el diálogo, el respeto y la cooperación, elementos propios de las metodologías activas y del aprendizaje significativo. En conjunto, este mapa semántico pone de manifiesto que el alumnado asocia el *debate en el aula* con una práctica educativa transformadora, capaz de fomentar el pensamiento crítico, fortalecer la confianza comunicativa y promover la participación consciente. En definitiva, el debate aparece no solo como un recurso didáctico, sino como un medio para aprender a pensar, convivir y expresar ideas de manera fundamentada.

Además, el árbol de similitud léxica representado en la figura 4, recoge con claridad la estructura semántica del discurso del alumnado en torno a la metodología *debate en el aula*

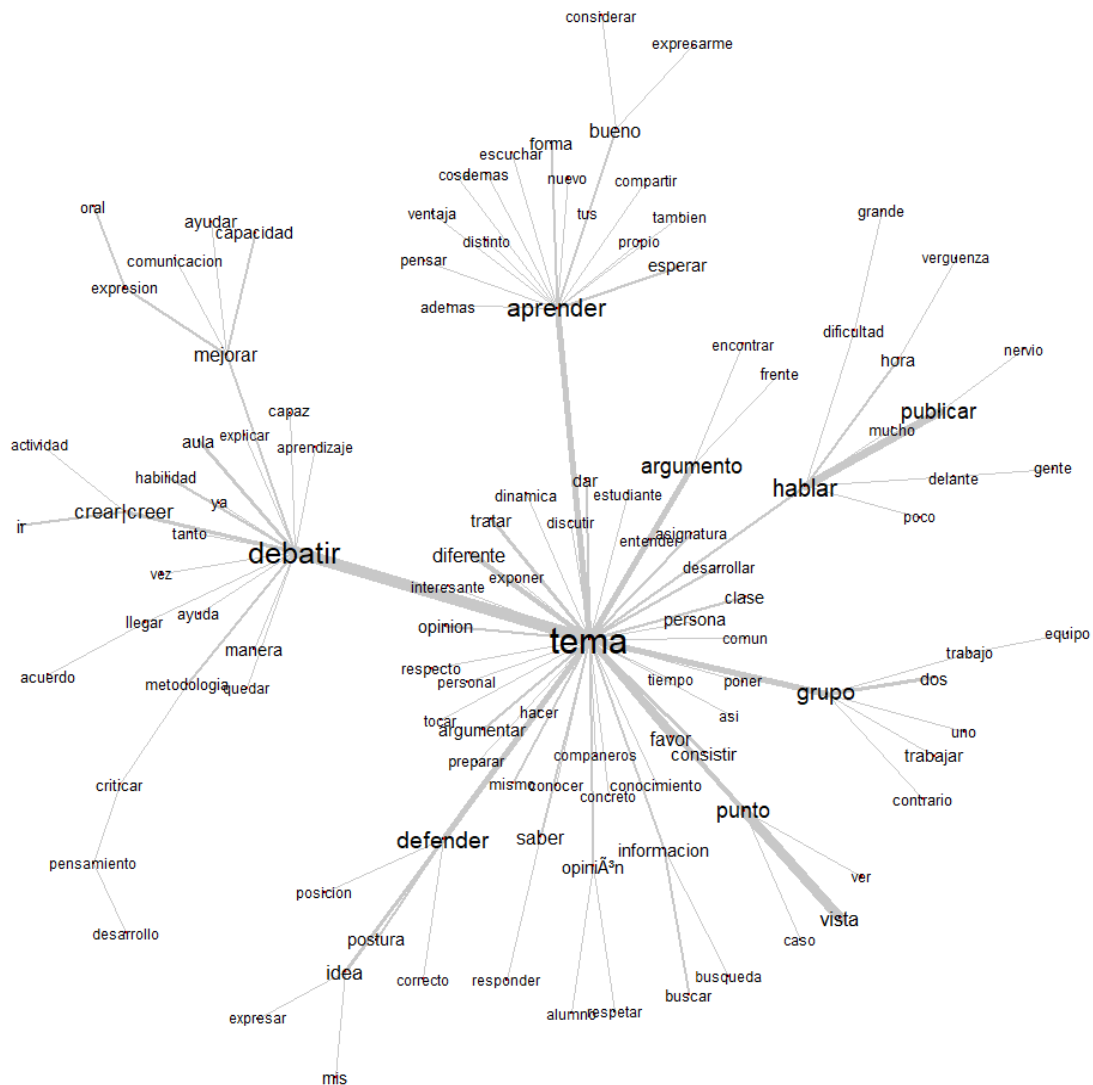


Figura 4: Árbol de similitud léxica

El nodo central, *tema*, constituye el eje articulador del mapa y simboliza el punto de anclaje cognitivo desde el cual se construyen los significados asociados al aprendizaje, la interacción y la expresión. Su posición central y su elevada conectividad con términos como *debatir*, *hablar*, *grupo*, *aprender*, *argumento* y *defender* indica que el alumnado asocia esta práctica con un proceso integral que combina la comprensión de contenidos con el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. El debate no se concibe, por tanto, como una actividad aislada, sino como un espacio formativo interdisciplinar, donde el conocimiento se



produce mediante la argumentación colectiva, el intercambio dialógico y la reflexión crítica.

Los subnodos que se ramifican del eje central permiten identificar dimensiones complementarias del aprendizaje experiencial. El campo semántico de *debatir* se asocia con *crear, mejorar, capacidad, metodología, aula*, lo cual sugiere una percepción activa del debate como herramienta de innovación pedagógica y de mejora de la competencia expresiva y crítica. La rama vinculada a *hablar* conecta con *público, vergüenza, dificultad, nervio*, evidenciando la presencia de factores emocionales y relacionales en la experiencia del alumnado; el debate implica no solo razonar, sino también superar barreras personales y adquirir seguridad ante el grupo. El nodo *aprender* se enlaza con *bueno, esperar, forma*, reflejando una expectativa positiva: el debate es visto como una vía de aprendizaje significativo que promueve la comprensión y el pensamiento autónomo. Finalmente, el subgrupo *defender-idea-argumento-saber* enfatiza la dimensión cognitiva y ética del proceso, relacionada con la capacidad de sostener posiciones fundamentadas y, a la vez, reconocer y respetar la diversidad de opiniones.

Así, en conclusión, el árbol revela un ecosistema semántico coherente, donde el *tema* funciona como núcleo articulador de una práctica pedagógica que equilibra razón, emoción y cooperación. Las asociaciones más fuertes apuntan hacia un modelo educativo basado en la participación activa, la argumentación fundamentada y el trabajo en grupo, características propias de las metodologías activas vinculadas al aprendizaje dialógico y a la educación para la ciudadanía crítica. El mapa, en su estructura, muestra que el alumnado no percibe el debate únicamente como técnica didáctica, sino como un proceso formativo transformador que integra la construcción colectiva del conocimiento con el desarrollo personal y social.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos es posible afirmar que el debate en el aula es una metodología eficaz para desarrollar competencias transversales en el alumnado universitario, coherente con la ESS y las transiciones ecosociales.



Favorece la formación de profesionales críticos y comprometidos mediante la participación reflexiva, el diálogo argumentado y la construcción colectiva del conocimiento.

En primer lugar, los resultados cuantitativos muestran una mejora significativa en la percepción del alumnado sobre su aprendizaje competencial. Partiendo de un desconocimiento del debate en el aula metodología en la mayoría del alumnado, los resultados finales evidenciaron el potencial de esta herramienta para promover un aprendizaje activo y transformador, en línea con la literatura sobre metodologías participativas.

La comparación entre las expectativas iniciales (ex-ante) y las percepciones finales (ex-post) permitieron observar variaciones significativas en las competencias trabajadas. Una clara mejora en la interiorización de valores vinculados con la responsabilidad social, la justicia económica y la sostenibilidad de la vida, pilares fundamentales de la ESS y de las transiciones ecosociales, puso de manifiesto que el debate no solo potencia habilidades comunicativas, sino que también refuerza la capacidad de análisis crítico, la autonomía intelectual y la rigurosidad en el manejo de la información. Competencias esenciales para comprender la complejidad de los fenómenos económicos desde una perspectiva plural, ética y sostenible. En el marco de la asignatura de Estructura Económica, donde el alumnado debe analizar dinámicas económicas interdependientes, con implicaciones sociales y ambientales, el debate en el aula se convierte en una metodología adecuada para conseguir el engranaje entre aprendizaje activo y responsabilidad para con el entorno, atendiendo a los principios de la ESS.

El segundo eje de análisis, conformado por los resultados los resultados emocionales y socioafectivos, reafirmó que el debate genera aprendizajes significativos más allá de lo cognitivo, en los que predominan las emociones positivas que reflejan un clima participativo y colaborativo entre el alumnado que, sin embargo, no está exento de emociones menos positivas —nerviosismo o preocupación— vinculadas a la exposición pública. Este último rasgo exigiría una mayor atención y acompañamiento pedagógico en el proceso que equilibre la exigencia de la metodología y el bienestar del alumnado. Desde la perspectiva de



la educación transformadora, estas emociones no deben interpretarse como obstáculos, sino como indicadores de implicación y compromiso, propios de procesos de aprendizaje auténticamente significativos.

Los resultados cualitativos permitieron vincular los significados emergentes del discurso estudiantil con las lógicas de las transiciones ecosociales, más propensa a formas de aprendizaje colectivas, solidarias y orientadas al bien común. Estas dinámicas contribuyen a desarrollar competencias ecosociales — como la empatía, la responsabilidad colectiva y el pensamiento crítico— necesarias para afrontar los desafíos contemporáneos relacionados con el cambio climático, la desigualdad o la sostenibilidad de la vida.

Concretamente, la nube de palabras y el árbol de similitud léxica, revelaron una concepción participativa y dialógica del aprendizaje. La centralidad de *tema* confirmó que el alumnado vivió el debate como un espacio de anclaje conceptual donde el conocimiento se construye colectivamente mediante la exposición, el contraste y la reflexión compartida, consolidando así su valor como herramienta formativa integral.

El análisis lexical, por su parte, confirmó el potencial existente en la combinación entre el debate en el aula y los principios ESS como propuesta pedagógica, al promover la cooperación, la deliberación democrática y el reconocimiento de la diferencia como valor educativo.

En paralelo a los resultados positivos obtenidos, se identifican algunas limitaciones relevantes para futuras implementaciones. Destacan la falta de tiempo para profundizar en los temas, la necesidad de ajustar la carga de trabajo y un acompañamiento docente más continuado, especialmente en las fases iniciales de adaptación metodológica. Estas cuestiones no restan validez a la propuesta, pero sí señalan la conveniencia de fortalecer los mecanismos de apoyo pedagógico, la planificación temporal y la coordinación entre el profesorado.

Así, la experiencia analizada permite concluir que el debate en el aula es una metodología activa y transformadora, capaz de integrar la construcción colectiva del conocimiento con el desarrollo de competencias comunicativas, éticas y críticas. Su implementación demuestra una alta coherencia con los



valores de la ESS y con los principios educativos de las transiciones ecosociales, al promover una enseñanza universitaria comprometida con la equidad, la justicia social y la sostenibilidad de la vida. El *debate en el aula* no solo constituye un recurso didáctico eficaz, sino también una herramienta formativa para la ciudadanía crítica activa y consciente, que permite a las generaciones futuras de profesionales pensar, dialogar y actuar desde la cooperación, la responsabilidad profesional y el compromiso con la transformación social.



Referencias

Acauan, L., Abrantes, C., Stipp, M., Trotte, L., Paes, G., & Queiroz, A. (2020). Use of the iramuteq® software for quantitative data analysis in nursing: a reflective essay. *REME-Revista Mineira De Enfermagem*, 24. <https://doi.org/10.5935/1415-2762.20200063>

Almeida, L., Gonçalves, S. Ó. J., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação Pedagógica no Ensino Superior: cenários e caminhos de transformação. Pedagogical Innovation in Higher Education: scenarios and transformation paths.* Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Arce, M., Conejo, L., Pecharromán, C., y Ortega, T. (julio de 2015). *Propuesta metodológica para el aprendizaje de conceptos y relaciones geométricas: GeoGebra, debates en el aula y escritura reflexiva* [comunicación]. 17. Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas, Cartagena.

Arcos-Alonso, A, De Las Heras-Cuenca, J; Fernández de la Cuadra-Liesa, I, y Garcia-Azpuru, A. (2023). *Identificación y análisis de representaciones sobre economía social y solidaria como herramienta de transversalización de valores sociales en la educación universitaria de empresa.* In Caminando hacia la innovación en educación: De la teoría a la práctica (pp. 15-37). Dykinson.

Arcos-Alonso, A., Gainza-Barrencua, X., Villalba-Eguiluz, U., Pérez_de_Mendiguren, J. C., Carranza-Barona, C., Perez-Alva, E., Acevedo-Lasso, C. A., Davalos-escobar, J., Lopez-Menza, E. F., Muñoz-Paz, I., y Jimenez, J. (2024). Transiciones ecosociales y economía social y solidaria: identificando dimensiones clave para el cambio social en los territorios desde la región andina. *Revista de Economía Mundial*, (67), 99-123. <https://doi.org/10.33776/rem.vi67.8091>

Arcos-Alonso, A., Fernández de la Cuadra-Liesa, I., Garcia-Azpuru, A., y Barba Del Horno, M. (2025). Rethinking Economics Education: Student Perceptions of the Social and Solidarity Economy in Higher Education. *Education Sciences*, 15(1), 27. <https://doi.org/10.3390/educsci15010027>

Arrue, M. y Zarandona, J. (2021). El debate en el aula universitaria: construyendo alternativas para desarrollar competencias en estudiantes de



ciencias de la salud. *Educación médica*, 22(suplemento 5), 428-432. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.10.016>

Astudillo, J. (2021). Educar para la práctica de la economía social popular y solidaria. *Revista Economía*, 73(117), 47-57. <https://doi.org/10.29166/economia.v73i117.2698>

Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65-80. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>

Ausubel, D.P., Novak, J.D., y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas.

Barrientos de Bojórquez, N. (2023). Favorecer la Innovación Educativa a través de la implementación de Metodologías Activas. *En Congreso De Docencia En Educación Superior CODES*, 5. <https://doi.org/10.15443/codes1922>

Bastida, M.A., Vaquero-García, A., y Vázquez-Taín, M.Á. (2024). Cuando la misión pasa a ser propósito: medidas para un emprendimiento sostenible y equitativo. *Revista de Contabilidad y Tributación. CEF*, (499), 159-200. <https://doi.org/10.51302/rcyt.2024.22173>

Bermúdez, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *Innova Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>

Bilbao-Goyoaga, A., Barrenetxea, M., Barandiaran, M., y González, X. (2023). Integración de la sostenibilidad y el desarrollo de competencias transversales a través de metodologías activas en educación superior. *Revista Andina de Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.2>

Boillos, M.M., e Idoiaga-Mondragón, N. (2025). Student perspectives on the use of AI-based language tools in academic writing. *Journal of Writing Research*, 17(1), 155-170. <https://doi.org/10.17239/jowr-2025.17.01.06>

Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1080/02602930600679050>



Bretos, I., Díaz-Foncea, M., y Marcuello, C. (2023). Economía Social, Estudios Críticos de Gestión y Universidad: Un estudio de caso del Laboratorio de Economía Social. *CIRIEC-España revista de economía pública social y cooperativa*, (109), 129-158. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.109.22979>

Caballero-Meneses, S.Y., Vergara, E.S., Gardi, V., y Rodríguez-Barboza, J.R. (2025). Metodologías activas en la educación latinoamericana: una revisión sistemática sobre su impacto en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 6(2), e602058. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16076292>

Cariñanos-Ayala, S., Arrue, M., Zarandona, J., y Labaka, A. (2021). The use of structured debate as a teaching strategy among undergraduate nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 98, marzo de 2021, 104766. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1016/j.nedt.2021.104766>

Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: un software libre para el análisis de datos textuales. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.

Castillejo, J.D. (2016). El debate en el aula. Una metodología para la mejora de la comunicación oral. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, (13), 1697-9745. <https://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2016/04/castillejo.pdf>

Céspedes, S., Clara, M.Á., y Juárez, Y.J. (2025). Economía Social y Solidaria. Reflexiones desde la óptica de la Educación Superior en México. *Revista Inclusiones*, 12(2), 95-116. <https://doi.org/10.58210/fprc3615>

Crous, G., Rodríguez-Rodríguez, J., y Padilla-Petry, P. (2024). Metodologías activas en la educación superior: el caso de la docencia no-presencial durante la pandemia de la Covid-19. *Educatio Siglo XXI*, 42(1), 9–32. <https://doi.org/10.6018/educatio.550001>

Cuervo, J.A., Garcés, A.M., Castaño, D.M., y Tovar, V.M. (2023). Impacto de la metodología de debate como técnica de enseñanza-aprendizaje en población universitaria. *El Ágora USB*, 23(1), 225-243. <https://doi.org/10.21500/16578031.5177>



Cuesta, A. y Arrue, M. (2020). Gidatutako Unibertsitate Debatea: erizain-gaitasunak trebatzeko hezkuntza-metodologia aktibo. *Ekaia*, 38, 129-140. <https://doi.org/10.1387/ekaia.21186>

De Assis Silva, M., Hedler, H., & Gomes-Nascimento, T. (2019). Gestão participativa no instituto federal de goiás – análise qualitativa do estatuto com uso do software iramuteq. *Revista de Administração Educacional*. <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2019.242650>

De Miguel, M., Rocher, I., Apodaca, P., Garcia-Jimenez, E., Lobato Fraile, C., y Boullosa, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Ed. Universidad de Oviedo. Díaz-Foncea, M. (2023). La formación universitaria en economía social en España. Informe 2023. *Centro Internacional de Investigación e Información sobre la Economía Pública, Social y Cooperativa, CIRIEC-España*. <https://ciriec.es/novedades-bibliograficas/la-formacion-universitaria-en-economia-social-en-espana-informe-de-2023/>

Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial. El yo interior al activismo ciudadano*. PPC Cono Sur.

European Commission. Education. (3 de noviembre de 2025). *What is the Pact for Skills?* https://pact-for-skills.ec.europa.eu/index_en

Euskal Herriko Unibertsitatea [EHU] (2025a). www.ehu.eus.

Euskal Herriko Unibertsitatea [EHU] (2025b). *Catálogo de Competencias Transversales de la UPV/EHU*. https://www.ehu.eus/documents/1432750/12757375/Cat%C3%A1logo+de+Competencias+transversales_cas.pdf

Fernández de la Cuadra-Liesa, I., Arcos-Alonso, A., Barba-Del Horno, M., Martínez Portugal, T. y Arcos Alonso, A. (2025). Construir ciudadanía inclusiva desde el aula: Economía Social y Solidaria como palanca de cambio. En Orcasitas-Vicandi, M., Romab, G. y Louleli, N. (Coord), *Innovar para incluir. La educación superior como motor de sociedades resilientes*. (pp. 45-69). Tirant Lo Blanch.

Fernández-March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56



FUHEM (2018). *Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial*. FUHEM Educación. Recuperado de https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/44358/Educacion-Transformacion-Ecosocial_WEB.pdf?sequence=1

Gómez Rodríguez, D., Barbosa Pérez, E., Martínez Ramírez, C., & Avellaneda Avellaneda, Z. (2024). Economía solidaria y educación: Una alianza para el desarrollo sostenible. *Revista Estudios En Educación*, 7(12), 184-204. Recuperado a partir de <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/366>

Gómez, C., y González, L. (2023). *La competencia ecosocial en un contexto de transiciones*. Foro Transiciones. Recuperado de https://forotransiciones.org/wp-content/uploads/sites/51/2023/05/CompetenciaEcosocial_LopezChuliaGonzalezReyes-2.pdf

González, L. y Gómez, C. (2022). La competencia ecosocial en un contexto de crisis multidimensional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 29-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.002>

Guisseppe-Hernández, Y.K., Guerra-Rincón, D.M., y Moucharrafiéh-Moucharrafiéh, S. (2025). Innovación pedagógica universitaria en Venezuela: Aportes de las metodologías activas para una educación transformadora. *REDHECS-Revista Electronica de Humanidades Educacion y Comunicacion Socia*, 33(27), 155-180. <https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/4091>

Gutiérrez, C.N., Narváez, M.E., Castillo, D.P., y Tapia, S.R. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3311-3327. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409

Gutiérrez-Bastida, J.M. (2025). De qué hablamos cuando hablamos de educación ecosocial. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 6(2), 2101. <https://revistas.uca.es/index.php/REaYS/article/view/11448>

Hernández-Arteaga, I.; Pérez-Muñoz, C., y Rua-Castañeda, S. (2018). Intereses y perspectivas formativas en Economía Social y Solidaria de los



estudiantes universitarios. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 94, 91-121, <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.94.12782>

Herrero, Y. (2022). *Educación para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.

Idoiaga-Mondragon, N., Beloki, N., Yarritu, I., Zarrasquin, I., y Artano, K. (2024). Active methodologies in Higher Education: Reasons to use them (or not) from the voices of faculty teaching staff. *Higher Education*, 88(3), 919-937. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01149-y>

Idoiaga-Mondragon, N., Berasategi-Sancho, N., Ozamiz-Etxebarria, N. y Alonso Saez, I. (2021): Coping with COVID-19: social representations underlying blaming processes and fear. *Psychology & Health*. <https://doi.org/10.1080/08870446.2021.1896717>

Iramuteq (2025). *Iramuteq*. Available online: <http://iramuteq.org/> (30 de octubre de 2025).

Kennedy, R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 2009, 225-236. <https://doi.org/ehu.idm.oclc.org/10.1177/146978740934318>

Kami, M., Larocca, L., Chaves, M., Lowen, I., De Souza, V., & Goto, D. (2016) Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. *Escola Anna Nery*, 20. <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20160069>

Keto, S. y Foster, R. (2025). "55: Ecosocial education". In *Elgar Encyclopedia of Innovation Management*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. Retrieved Nov 4, 2025, from <https://doi.org/10.4337/9781035306459.00065>

Kim, W.J. y Park, J.H. (2019). The effects of debate-based ethics education on the moral sensitivity and judgment of nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 83, 104200. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.08.018>

Klein, O. y Licata, L. (2003). When group representations serve social change: The speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization.



British Journal of Social Psychology, 42(4), 571–593.
<https://doi.org/10.1348/014466603322595284>

Madorrán, C. y Almazán, A. (2022). *Presentación. Alfabetización ecosocial: Fundamentos, experiencias y retos. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 7-9. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1>

Mayorga-Ases, M., Tagua-Moyolema, A., Muyulema-Muyulema, D., y Velastegui-Hernández, R., (2024). Estudio sobre la implementación de metodologías activas en la educación superior: beneficios y desafíos. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4-1), 196-208, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2739>

Moreno, A.J., Trujillo, J.M. y Aznar, I. (2021). *Metodologías activas para la enseñanza universitaria*. Graò Editions.

Omelicheva, M.Y. y Avdeyeva, O. (2008). Teaching with Lecture or Debate? Testing the Effectiveness of Traditional versus Active Learning Methods of Instruction. *PS: Political Science & Politics*, 41(3), 603-607. <https://doi.org/10.1017/S1049096508080815>

Pérez-Muñoz, C. y Hernández Arteaga, I. (Eds.). (2020). *Economía Social y Solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 1)*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>

Pérez-Muñoz, C.; Gómez, M.E.; Hernández-Arteaga, I., y García-Porras, S. (2019). Educación superior y economía solidaria hacia un enfoque territorial. *Sophia*, 15(1), 16-30. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.902>

Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Ariel, Barcelona.

Ramos, M. G., do Rosário Lima, V. M., & Amaral-Rosa, M. P. (2018, September). IRAMUTEQ software and discursive textual analysis: interpretive possibilities. *In World conference on qualitative research* (pp. 58-72). Cham: Springer International Publishing.

Rao, P. (2010). Debates as a pedagogical learning technique: Empirical research with business students. *Multicultural Education & Technology Journal*, 4(4), 234-250. <https://doi.org/10.1108/17504971011087531>



Red de Economía Alternativa y Solidaria [REAS] Madrid (2018). *La economía social y solidaria en el contexto educativo. Guía para el profesorado*. Recuperado de <https://cepasostenible.school.blog/wp-content/uploads/2020/02/la-economia-social-y-solidaria-quicc81a.pdf>

Reinert, M. (1990). Alceste, une méthode d'analyse des données textuelles. Application au texte "Aurélia" de Gérard de Nerval [Alceste, a method for analyzing textual data. Applying to the text "Aurelia" of Gérard de Nerval]. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 25–54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>

Reses, G., Carlos, V., Soares, S. (marzo, 2024). *Active learning methodologies in higher education: reflections on the perceptions of portuguese teachers and training opportunities* [comunicación]. 18th International Technology, Education and Development Conference, Valencia.

Tessier, J.T. (2009). Classroom debate format. *College Teaching*, 57(3), 144-152. <https://doi.org/10.3200/CTCH.57.3.144-152>

Tumposky, N.R. (2004). The debate *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(2), 52-56. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.3200/TCHS.78.2.52-56>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2022). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912_spa

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2023) Acciones basadas en el conocimiento: Transformar la educación superior para la sostenibilidad global. Grupo Global de Expertos Independientes sobre las Universidades y la Agenda 2030. Acciones basadas en el conocimiento: transformar la educación superior para la sostenibilidad global - UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387267>

Vásquez, B., Pleguezuelos, C., y Mora, M.L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>



Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yarritu, I., Idoiaga-Mondragon N, Axpe-Saez, I., y Arriaga, C. (2024). The representation of sustainability among university teachers: knowing the present to change the future. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(2), 319–337. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-11-2022-0353>