

Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: una mirada cualitativa*

Sonia Betancourth Zambrano**

Yuranny Tabares Díaz***

Viviana Martínez Daza****

Recibido: 28-10-2019

Aceptado: 16-06-2020

Citar como: Betancourth Zambrano, S., Tabares Díaz, Y. y Martínez Daza, V. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: una mirada cualitativa. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), 373-400. <https://doi.org/10.15332/25005421.6645>

Resumen

La formación de estudiantes críticos y analíticos constituye uno de los principales retos de la educación en la actualidad. En este marco, el debate crítico favorece la interconexión de posturas opuestas, mediante procesos de reflexión, indagación, defensa y juicio razonado. Por esa razón, es preciso reconocer cómo la estrategia de debate crítico contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en universitarios. Para ello, se realizó una investigación-acción, enmarcada en un programa de intervención con estudiantes de psicología, que incluyó sesiones de explicación, ejecución

* Artículo de investigación científica y tecnológica. Estudio financiado por el Sistema de Investigaciones, Posgrados y Relaciones Internacionales de la Universidad de Nariño.

** Ph. D. Docente tiempo completo Departamento de Psicología, coordinadora Grupo de Investigación Convivencia y Entornos Psicológicos (CONEPSI). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
Correo electrónico: soniabetancourthz@udenar.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1651-085>
Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=CC7CazcAAAAJ&hl=es>

*** Ps. Docente Departamento de Psicología. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
Correo electrónico: yurannytabares@udenar.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1717-6710>
Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=I3EWo7EAAAAJ>

**** Ps. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
Correo electrónico: vivianaamd@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5951-5250>
Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&authuser=1&user=GgRx0gUAAAAJ>

de debates críticos y asesorías. Se empleó como técnicas de recolección de información la observación participante, el diario de campo, el registro de asesorías y la evaluación. El análisis de información, se realizó a través del vaciado, organización, categorización y triangulación con el marco de referencia. El programa de intervención permitió desarrollar habilidades de pensamiento crítico, tales como interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y discernimiento, así como también habilidades auxiliares, incluyendo autoconfianza, escucha, trabajo en equipo, gestión del conocimiento y aplicabilidad de lo aprendido en la cotidianidad. El debate crítico es una estrategia que aporta al desarrollo de habilidades propias y complementarias de pensamiento crítico, denotando la relevancia de su implementación y aplicación en la práctica educativa.

Palabras clave: discusión, educación, estudiante universitario, habilidad, método de enseñanza, pensamiento crítico.

Development of Critical Thinking Through Critical Debate: A Qualitative Perspective

Abstract

The training of students in the development of critical and analytical skills constitutes one of the main challenges of education nowadays. In this context, critical debate favors the interconnection of opposing positions through reflection, inquiry, defense, and reasoned judgment processes. For this reason, it is necessary to recognize how the critical debate strategy contributes to the development of critical thinking in university students. To this end, an action research was carried out, framed in an intervention program with psychology students, which included explanation sessions, execution of critical debates, and mentoring. The data collection techniques used were participant observation, field diary, record of mentoring sessions, and evaluation. The information analysis was

carried out through the recollection, organization, categorization, and triangulation of information with the reference framework. The intervention program allowed the development of critical thinking skills such as interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and discernment, as well as auxiliary skills including self confidence, active listening, teamwork, knowledge management, and applicability of what is learned into everyday life. Critical debate is a strategy that contributes to the development of own and complementary critical thinking skills, showing the relevance of its implementation and application in educational practice.

Keywords: discussion, education, university student, skill, teaching method, critical thinking.

Desenvolvimento do pensamento crítico por meio do debate crítico: uma visão qualitativa

Resumo

A informação de estudantes críticos e analíticos constitui um dos principais desafios da educação na atualidade. Nesse contexto, o debate crítico favorece a interconexão de posicionamentos opostos, mediante processos de reflexão, indagação, defesa e julgamento razoável. Por essa razão, é preciso reconhecer como a estratégia de debate crítico contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico em universitários. Para isso, foi realizada uma pesquisa, delimitada num programa de intervenção com estudantes de psicologia, que incluiu sessões de explicação, execução de debates críticos e assessorias. Foram utilizados como técnicas de coleta de dados a observação participante, o diário de campo, o registro de assessorias e a avaliação. A análise de informações foi realizada por meio de sistematização, organização, categorização e triangulação com o marco de referência. O programa de intervenção permitiu desenvolver habilidades de pensamento crítico, como

interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação e discernimento, bem como habilidades auxiliares, incluindo autoconfiança, escuta, trabalho em equipe, gestão do conhecimento e aplicabilidade do aprendido no cotidiano. O debate crítico é uma estratégia que contribui para o desenvolvimento de habilidades próprias e complementares de pensamento crítico, denotando a relevância de sua implementação e aplicação na prática educativa.

Palavras-chave: discussão, educação, estudante universitário, habilidade, método de ensino, pensamento crítico.

Introducción

El desarrollo intelectual es uno de los principales objetivos de la educación en la actualidad, puesto que permite al estudiante enfrentarse a los nuevos retos del mundo de hoy. Esto presupone la inclusión de modelos de enseñanza-aprendizaje orientados no solo al logro de conocimientos en disciplinas específicas, sino también a la adquisición de competencias para situarse críticamente en el contexto y responder a las demandas de este (Alejo, 2017; Patiño, 2014).

Desde esta perspectiva, López (2012) y Tamayo et ál. (2015) plantean que lo anterior puede lograrse mediante el fortalecimiento de destrezas de orden superior, tales como las del pensamiento crítico, ya que, si bien el conocimiento es fundamental para el desarrollo del pensamiento, ello no garantiza que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico. De ahí que los sistemas educativos y los educadores deban virar sus propuestas pedagógicas hacia la apropiación crítica del conocimiento científico, dada la escasa influencia real de los centros de educación en este tópico.

A esto se suma el panorama vigente de las prácticas educativas, las cuales reflejan la amplia dificultad existente para desarrollar

un sentido crítico y analítico en las aulas, así como para el reforzamiento de las competencias exigidas por el entorno personal, laboral y social, generando limitaciones en el aprendizaje, afrontamiento de situaciones cotidianas y expresión de puntos de vista con postura crítica y reflexiva (Steffens et ál., 2018).

En este marco, el pensamiento crítico es entendido como un modo de pensar autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido, a través del cual la persona se apodera de las estructuras que se hallan inherentes al acto de pensar, sometiéndolas a estándares intelectuales, con el fin de mejorar la calidad de este; de esta manera, un pensador crítico es capaz de formular problemas, preguntar con claridad, interpretar información, establecer conclusiones y evaluar las consecuencias subyacentes (Paul y Elder, 2003).

Así también, este involucra un proceso de juicio intencional que otorga relevancia al contexto, método, conceptualizaciones y evidencias de una forma razonada, siendo esencial en la investigación y educación e, igualmente, en la vida personal y cívica (Facione, 2007), favoreciendo conjuntamente la obtención de los resultados deseados, a través del uso de habilidades de razonamiento, toma de decisiones y solución de problemas (Saiz y Rivas, 2008).

En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009) señala que el pensamiento crítico debe ser una competencia genérica en los programas de formación, principalmente los de pregrado, de modo que se estructure a partir de la interrelación de la educación general y disciplinar, así como de las habilidades de los estudiantes, caracterizándose por la comprensión de distintas posiciones, el análisis de razonamientos, la identificación de deficiencias en argumentos y la evaluación de la credibilidad de estos.

De esta forma, su desarrollo se consolida como uno de los mecanismos que viabiliza la formación y cualificación de ciudadanos responsables, éticos y comprometidos con la realidad social, al estar mediado por el fortalecimiento de habilidades que llevan a los

estudiantes a ser autónomos intelectualmente y a asumir un rol activo en sus procesos de aprendizaje (Machuca, 2018; Roca, 2013).

Frente a esta demanda, Betancourth et ál. (2012), Betancourth et ál. (2013) y Betancourth (2015) proponen que, más allá de una pedagogía, se debe proporcionar a los docentes herramientas didácticas que les permitan avanzar en sus objetivos de clase, en este caso, brindar estrategias para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

De la misma manera, Águila (2014) y Moreno y Velázquez (2017) explicitan la necesidad de emplear métodos de enseñanza que impacten los procesos a nivel cognitivo, afectivo y emocional de los estudiantes, generando habilidades y competencias para la observación, análisis, valoración y posicionamiento frente a la realidad, como lo son las estrategias de desarrollo de pensamiento crítico, que actúan como mecanismos por medio de los cuales la persona dirige y controla su proceso de aprender a aprender.

Dentro de las estrategias de desarrollo del pensamiento crítico, se destacan el aprendizaje basado en problemas, la discusión socrática, el debate crítico, el estudio de casos, la lectura crítica, el análisis de textos y noticias, la controversia socrática, la interpretación y expresión a partir de imágenes, entre otras (Águila, 2014; Betancourth et ál., 2012, 2013; Montoya y Monsalve, 2008; Pinto, 2017; Rincón, 2017).

En este sentido, en un estudio cuya finalidad fue conocer y valorar desde una perspectiva cualitativa de investigación-acción, la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes de la maestría en educación primaria en España, a partir de la implementación de la discusión socrática y estrategias de pensamiento visual, Alejo (2017) concluye que dichas estrategias favorecen la criticidad y el análisis, así como un mejor desempeño académico.

Del mismo modo, los resultados de estudios mixtos de investigación, con énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico por medio del aprendizaje basado en problemas en estudiantes

de educación secundaria y superior de Colombia y México, dan cuenta de los efectos positivos de dicha estrategia relacionados a habilidades de análisis, interpretación y evaluación, entre otras (Buitrago et ál., 2010; Lara et ál., 2017; Núñez-López et ál., 2017).

Asimismo, investigaciones con una mirada cualitativa y cuantitativa, en diferentes niveles de formación de Colombia, España, México y Perú, demuestran que las estrategias pedagógicas con estándares intelectuales (Machuca, 2018), el aprendizaje desarrollador (Moreno y Velázquez, 2017), el estudio de casos, la lectura y análisis de artículos, el diario reflexivo (Roca, 2013) y el aprendizaje colaborativo (Clemens, 2015) son herramientas que promueven el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes, puntualizando el planteamiento de que dichas estrategias deberían integrarse de forma transversal en los currículos.

Por otra parte, cabe mencionar que en el presente estudio se implementó el debate crítico, el cual es definido por Fuentes (2011) como una estrategia de oposición dialógica de puntos de vista en torno a un conflicto de opinión, de manera que el factor reflexivo que incorpora le otorga el carácter crítico y lo diferencia de un debate tradicional. Este se caracteriza por la búsqueda de un juicio razonado, partiendo del planteamiento de argumentos a favor y en contra que, al ser evaluados, exigen procesos de indagación y defensa, así como de un pensamiento analítico y crítico de la información (Freeley y Steinberg, 2009).

En síntesis, el debate crítico dentro de los espacios académicos constituye una estrategia que favorece la interconexión de dos posturas opuestas que, haciendo uso de la investigación, argumentación lógica y análisis, permite no solo persuadir a la contraparte, sino además beneficiar a quien intervenga en competencias de escritura, lectura, oralidad, reflexión crítica, reevaluación y enriquecimiento del propio pensamiento (Leitão et ál., 2016; Pinto, 2017).

Ahora bien, al realizar una búsqueda de estudios sobre el tema, se halla que la mayoría de estos giran en torno al debate y no al debate crítico, como los de Carrillo-García y Nevada-Castellanos (2017)

y Triana et ál. (2014) sobre el debate académico como estrategia didáctica, adoptando un enfoque metodológico cualitativo de investigación-acción en estudiantes de educación secundaria y superior, lo que demuestra que la estrategia genera resultados efectivos en la expresión oral, manejo de público, control de emociones, competencias argumentativas y diálogo científico.

De igual modo, los estudios mixtos de investigación de García y Sánchez (2015) y Mirra et ál. (2016), en Nicaragua y Estados Unidos en educación secundaria, aluden al debate como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que genera cambios favorables en la apropiación de las temáticas trabajadas y las habilidades comunicativas, así como su utilidad para la alfabetización crítica e identidad cívica de la comunidad académica.

Respecto a investigaciones específicas sobre debate crítico, se encuentra, por una parte, una sistematización de experiencias sobre su implementación como una estrategia académica en estudiantes universitarios de Colombia, la cual señala que esta fortalece las habilidades comunicativas y argumentativas, de modo que resulta apropiado crear comunidades de debate crítico que contribuyan activamente al desarrollo de las potencialidades individuales y profesionales, como un factor crucial en la construcción social (Pinto, 2017).

Por otro lado, se reconocen estudios en Chile y España que versan sobre propuestas para el diseño, organización y ejecución de debates críticos (Fuentes, 2011; Leitão et ál., 2016), los cuales plantean características particulares de su punto de partida y meta perseguida, orientada a la presentación de argumentos válidos y con peso probatorio, para persuadir a la parte contraria frente a una tesis o situación problema y las condiciones requeridas para su ejecución en el aula, lo que incluye la identificación de la polémica, la búsqueda de información, la disposición para tratar temas controversiales y la comprensión de su finalidad.

De manera semejante, Arcila et ál. (2017) describen las bases para realizar concursos o torneos de debate crítico en instituciones

de educación secundaria y superior en Colombia, así como su proceso, etapas y los conceptos básicos que se deben tener en cuenta, sosteniendo que dicha estrategia promueve la adquisición de competencias necesarias para la resolución argumentativa de problemas, a partir de diálogos en los que los participantes pretenden indagar cuál de dos o más propuestas resolvería más apropiadamente una cuestión social en particular.

Partiendo de lo anterior, puede concluirse que se han realizado diferentes estudios en torno al tipo de pensamiento antes nombrado y se han planteado diversas estrategias para su desarrollo; no obstante, sobre el debate crítico, las investigaciones son limitadas, razón por la cual se plantea como objetivo reconocer cómo el debate crítico contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de psicología de la Universidad de Nariño, develando las habilidades que propicia, los alcances y aspectos de mejora del rol del equipo investigador y el modelo de debate crítico.

Metodología

Tipo de investigación

La investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo, al orientarse a comprender el fenómeno de estudio, considerando la existencia de una estrecha relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento (Monje, 2011). De este modo, se enmarcó en la investigación-acción, puesto que buscó la transformación de la realidad (Cabrera, 2017), en este caso, el desarrollo y mejoramiento del pensamiento crítico de los estudiantes, a través del debate crítico.

Participantes

Se trabajó con 20 estudiantes de séptimo semestre que cursaban la asignatura de Psicología Educativa II, del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño-Colombia, de los cuales seis eran hombres y catorce mujeres, con un rango de edad comprendido entre los 19 y los 31 años.

Técnicas de recolección de información

Las técnicas de recolección de información empleadas fueron la observación participante, el diario de campo, el registro de asesorías y la evaluación.

La observación participante permitió visualizar el proceso de implementación del programa de intervención y el desarrollo de los debates críticos; esta observación fue realizada por el equipo investigador, apoyándose en grabaciones de audio y video.

El diario de campo aportó la posibilidad al equipo investigador de reconocer los avances de cada sesión, así como registrar los análisis frente al pensamiento crítico de los estudiantes y la estrategia de enseñanza implementada.

El registro de asesorías se realizó por cada sesión de trabajo efectuada para la preparación de los debates críticos, precisando el número de asesorías, la asistencia de los estudiantes, y las preguntas y comentarios planteados por estos.

La evaluación fue de carácter cualitativo, tanto de manera escrita como oral, y se llevó a cabo una vez finalizados los debates críticos; en esta, los estudiantes señalaron los alcances y aspectos de mejora de los debates, así como los aprendizajes y emociones suscitadas.

Técnicas de análisis de información

El análisis de la información se realizó, en primer lugar, a través de un vaciado de la información recurrente, la cual se organizó y categorizó en matrices. Posteriormente, se llevó a cabo la búsqueda y revisión de conceptos y teoría relacionada al tema de investigación. Finalmente, se trianguló la información con los elementos teóricos, prestando especial atención al surgimiento de categorías inductivas y datos emergentes para dar respuesta al objetivo planteado (Schettini y Cortazzo, 2015).

Procedimiento

En primera instancia, se realizó una sesión introductoria del debate crítico, el programa de intervención y su forma de evaluación. Posteriormente, se desarrollaron cuatro debates críticos, los cuales constituyen una estrategia que supone el planteamiento de argumentos a favor y en contra de una tesis, a través de un proceso de juicio reflexivo y razonado, permitiendo al individuo valorar y reconocer los mejores argumentos disponibles y reestructurar su propio pensamiento (Fuentes, 2011; Leitão et ál., 2016).

En coherencia con ello, se adoptó como base el modelo de debate crítico de la Universidad Diego Portales-Chile, realizando ajustes en términos de tiempos y formas de intervención. Este modelo supone la asignación de roles correspondientes a bancada investigadora, bancada a favor y bancada en contra, siguiendo consecutivamente cuatro fases: reporte de investigación, debate cerrado, debate abierto y cierre (Fuentes, 2011).

De esta forma, se conformaron dos equipos críticos con sus respectivas bancadas, cada uno de los cuales debatió una premisa en coherencia a las siguientes temáticas: educación (debate crítico 1), papel de la psicología en la educación (debate crítico 2) y educación en Colombia (simulacro de gran debate crítico y gran debate crítico); los debates críticos fueron evaluados por medio de rúbricas y pautas de cotejo construidas por el equipo investigador. Es importante señalar que el gran debate crítico (debate final) se llevó a cabo en un evento público, que contó con la participación de docentes y estudiantes del Programa de Psicología.

Por otra parte, previo a la ejecución de los debates críticos, se brindaron asesorías semanales presenciales, con el fin de fortalecer las habilidades de pensamiento crítico, incluyendo la precisión de los elementos del problema o premisa que defender, el discernimiento de las razones que sustentan una afirmación, la identificación de las razones de la contraparte para la defensa de la tesis, la formulación y evaluación de posibles soluciones, entre otras. Conjuntamente, se llevaron a cabo asesorías a través de medios

informáticos y redes sociales, como un espacio para la resolución de dudas, suministro de material de apoyo y acompañamiento en la consolidación de la metodología.

Por último, se efectuó la evaluación del trabajo desarrollado por parte de los estudiantes, en términos de los debates críticos, los aprendizajes y emociones derivadas de este.

Aspectos éticos

El estudio se orientó por los principios éticos y bioéticos para la investigación con humanos, conforme a lo dispuesto en la Ley 1090 de 2006, la cual regula el ejercicio del profesional de psicología en Colombia. De este modo, se brindó la información necesaria respecto a los objetivos, metodología, riesgos y beneficios de la investigación, así como la confidencialidad de esta, promoviendo conjuntamente la toma de una decisión libre y voluntaria de participar por parte de los estudiantes, hecha manifiesta en la firma del consentimiento informado (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos y resultados de la investigación, organizados a partir de las siguientes categorías emergentes: a) aprendizajes en torno al desarrollo del debate crítico, b) alcances y aspectos de mejora del rol del equipo investigador y c) alcances y aspectos de mejora del modelo de debate crítico.

Aprendizajes en torno al desarrollo del debate crítico

Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico

El programa de intervención basado en el debate crítico contribuyó en la adquisición de habilidades para expresar ideas de manera

argumentada en los estudiantes, lo que permite mejorar además sus competencias intelectivas. Dentro de las habilidades propias del pensamiento crítico, que señalaron haber desarrollado los estudiantes, se encuentra la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y discernimiento de la información a través de la investigación.

De este modo, dentro de esos aprendizajes significativos y positivos resaltaron la adquisición de la habilidad de interpretar de manera eficaz y analizar la información científica relacionada con la asignatura, destrezas que convergieron de la dinámica de defender y atacar posiciones compartidas o discrepantes a las suyas, tal como se explicita en el relato de uno de los participantes: "De alguna forma, tener varios puntos de vista [...] nos permite [...] construir algo nuevo, no simplemente quedarnos con si algo es correcto o no".

Asimismo, plantearon que se posibilitó el desarrollo de un pensamiento más consciente, que no solamente distingue los puntos a favor de una situación o tópico, sino que simultáneamente consolida los posibles puntos en contra, para la construcción de argumentos más sólidos y fundamentados: "Aprendí a ser más consciente de lo que se dice, cómo se lo dice y cuándo se lo dice"; "ver cuáles son los argumentos que hay en contra e incluso neutrales permite ampliar la visión que hay frente a una temática".

Otra habilidad que los estudiantes refirieron como aprendizaje fue la evaluación de su propio pensamiento y el de los demás, a partir de los posicionamientos que pueden emerger durante el debate crítico, logrando así identificarlos con claridad y cuestionarlos, como se vislumbra en la siguiente expresión: "Hay que evaluar si otros puntos de vista tienen un respaldo teórico y si eso es suficiente para cambiar el mío". Desde este foco, los participantes afirmaron que su pensamiento puede estar en potencial transformación, al igual que sus posturas, dado que pueden ser fortalecidas y cambiar en el tiempo, siempre y cuando dichos argumentos sean razonables, fiables y verificables: "Durante el proceso de debate se logran mostrar argumentos nuevos o mejores, que pueden valorarse de forma positiva y, finalmente, uno puede cambiar o fortalecerse".

De igual forma, la habilidad de discernimiento de la información a través de la investigación, dispuesta por la dinámica y actividades complementarias requeridas para la realización del debate crítico y el trabajo de preparación, supuso aprendizajes trascendentales en los participantes. Así lo manifiestan los estudiantes: "No nos conformamos con la información que está disponible por encima; todos pudimos aprender a ir más allá, a investigar más a fondo cada una de las temáticas de los debates"; "Aprendí a discernir la información de manera más asertiva, fundamentada y con criterio".

En relación con otras habilidades de pensamiento crítico que vislumbraron los estudiantes como aprendizajes, se encuentra la argumentación bajo la perspectiva de los posicionamientos a favor o en contra que se debían asumir, situación que requirió preparación, entrenamiento y manejo de un lenguaje formal y público, tal como lo expone uno de los participantes: "Permite desarrollar la capacidad de formular argumentos de manera rápida y eficaz en un debate".

Me enseñó que un proceso de argumentación implica una discusión llevada a cabo no solo en términos racionales, sino atendiendo a la fundamentación teórica adecuada y a los supuestos fácticos... todo esto con el fin de superar sesgos, falacias y prejuicios que pueden llevar a la retórica o a la demagogia.

Lo anterior se circunscribe a que la acción discursiva de afirmar, buscar razones y evidencias para defender ideas propias, así como considerar y evaluar ideas contrarias y volver a una postura para examinarla, con base en la estructura argumentativa de afirmación, razón y evidencia (ARE), potencializó el pensamiento rápido y estratégico de los estudiantes, desde un sentido de empatía intelectual, orientado a la construcción de juicios críticos e independientes de la colectividad que, si bien reconocen la complejidad del mundo, no tratan de simplificarlo: "Pensar críticamente conlleva un propio punto de vista, además de contemplar otras posiciones del tema, comprendiendo que no hay una sola mirada, sino que en la diversidad de estos está el enriquecimiento conceptual".

Por último, es importante señalar que la experiencia en los debates críticos y los temas trabajados permitió en el estudiantado plasmar una comprensión de la realidad más amplia, profunda y de alto contraste, caracterizada por una mayor criticidad a la hora de tomar decisiones y corresponsabilidad con las temáticas abordadas, haciendo énfasis en que estas pueden consolidarse a través de estrategias como las desarrolladas en el aula de clases, así: "Fue muy enriquecedor... por lo general, uno lo que hace es venir a llenarse de un poco de contenidos pero desconociendo el contexto en el que está y creo que las temáticas de las premisas que se desarrollaron en los diferentes debates nos dan un poco más de contexto y nos tocan más".

Desarrollo de habilidades auxiliares

El desarrollo de los debates críticos comprometió el desarrollo humano integral, permitiendo la adquisición en los estudiantes de habilidades auxiliares trascendentales para sus vidas, en especial, la confianza en sí mismos, la escucha activa, el trabajo en equipo, la gestión del conocimiento y la aplicabilidad de lo aprendido en la cotidianidad. Estos aspectos emergieron de las exigencias metodológicas de la estrategia y, a su vez, se consideraron aprendizajes permanentes por parte de los participantes: "Fue una experiencia enriquecedora para mi vida profesional y personal y deseo seguir trabajándolo"; "Todo este proceso en mi opinión sirve para toda la vida, incluso en la vida cotidiana".

A ello se debe agregar que los estudiantes manifestaron un importante fortalecimiento en su capacidad de expresión oral, escrita y manejo del público, lo cual se corrobora con los relatos de los participantes: "Fortalecí la manera en la que desarrollo una idea, tanto internamente como en su expresión verbal ante un público"; "Aprendí a manejar mejor herramientas tanto orales como escritas".

Así, tanto la competencia entre las bancadas como la cooperación entre los miembros propiciaron un ambiente adecuado y fundamental para la dinamización de la clase, el establecimiento de adecuadas relaciones de trabajo y la consecución del éxito y productividad

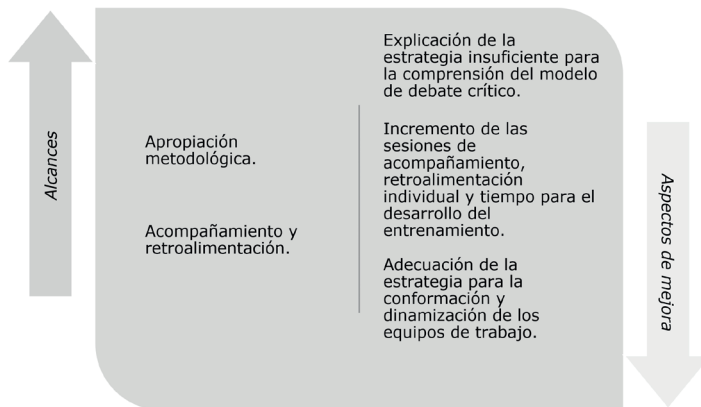
de este, hechos que se contrastan con textos representativos como los siguientes: "Aprendí a sentirme más segura de mí misma"; "Desarrollé la escucha al otro y no solo en los debates, sino a mis compañeros"; "Aprendí a trabajar con otras personas y a aprender a articular esas diferentes formas de pensar para al final lograr un objetivo".

En contraste con lo expuesto, resulta interesante señalar las emociones emanadas por los estudiantes durante el desarrollo de los debates críticos. De este modo, los participantes experimentaron en primera instancia emociones negativas, relacionadas con el estrés, la ansiedad, el nerviosismo, las sensaciones de incertidumbre, la frustración e, incluso, la angustia, situaciones manifiestas en sus testimonios: "Al inicio, creo que la mayoría nos sentimos nerviosos... hacer el debate con esta estructura era un reto, un reto para cada bancada"; "Al principio me sentí ansiosa y angustiada, porque desconocía la dinámica".

No obstante, con el transcurso del programa de intervención, dichas emociones terminaron considerándose como positivas, pues aquellas dificultades y presiones se transformaron en una experiencia que generó interés y satisfacción por los aprendizajes adquiridos, dando cumplimiento a los objetivos propuestos: "A medida que fueron avanzando los debates, me sentí más a gusto e interesado por las discusiones"; "Siento satisfacción por lo que se hizo y se aprendió, [pues] cada aprendizaje sirvió para observar cosas que se deben mejorar".

Alcances y aspectos de mejora del rol del equipo investigador

A continuación, en la figura 1, se presentan los principales alcances y aspectos de mejora del rol del equipo de investigador señalados por los estudiantes.

Figura 1. Alcances y aspectos de mejora del rol del equipo investigador.

Fuente: elaboración propia.

A partir de lo expuesto en la figura 1, cabe mencionar que para los estudiantes fue fundamental el papel del equipo investigador, rescatando como aspectos positivos la apropiación metodológica frente a la estrategia y temáticas abordadas. De la misma manera, señalaron que el acompañamiento y retroalimentación se dio de forma permanente, contribuyendo en la preparación de los equipos de trabajo: “El entrenamiento fue muy provechoso; siempre estuvieron dispuestas a resolver nuestras dudas y guiarnos en el proceso. La orientación dada fue clave para el buen desarrollo de los debates”.

Sin embargo, en oposición a lo planteado anteriormente, se encuentran apreciaciones negativas que aludieron a aspectos de mejora del rol del equipo investigador en el desarrollo de los debates críticos y el programa de intervención en general, con el propósito de ser considerados y perfeccionados en futuras experiencias.

En este sentido, los estudiantes manifestaron que la explicación de la estrategia fue insuficiente para la óptima comprensión del modelo de debate crítico, indicando la pertinencia de implementar ejercicios prácticos para su apropiación e, igualmente, la necesidad de ajustar los tiempos destinados para el acompañamiento, retroalimentación individual y desarrollo del programa de intervención

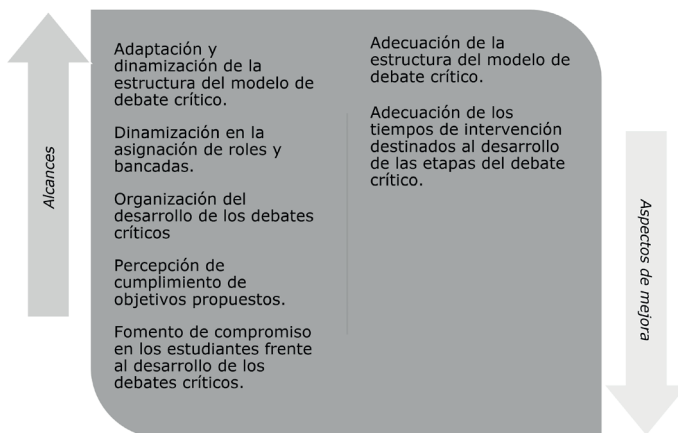
y entrenamiento: “La explicación tiene que ser más dinámica, para que no se torne difícil de entender”; “El tiempo que se empleó puede resultar insuficiente para lograr el máximo desempeño de los estudiantes”; “Hubiese sido más provechoso que al final de cada debate a cada bancada se le hubiera retroalimentado en cosas puntuales que debía mejorar”.

De manera análoga, los estudiantes previeron la necesidad de ajustar la metodología usada para la conformación de los equipos de trabajo o bancadas y su dinamización entre los integrantes, para propender por el equilibrio de responsabilidades entre los miembros de los equipos, como se presenta en las siguientes afirmaciones: “Se debe buscar un equilibrio en los grupos de trabajo a fin de que los debates se realicen de manera justa”; “Hay que buscar más estrategias de colaboración para fortalecer los equipos de trabajo, de tal manera que se pueda balancear mejor la responsabilidad”.

Alcances y aspectos de mejora del modelo de debate crítico

La figura 2 expone los alcances y aspectos de mejora más relevantes del modelo de debate crítico, los cuales fueron planteados por los participantes del estudio.

Figura 2. Alcances y aspectos de mejora del modelo de debate crítico.



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo planteado en la figura 2, resulta importante poner de manifiesto que la adaptación y organización de la estructura del modelo de debate crítico, si bien en un inicio precisó ciertos niveles de complejidad en los estudiantes, se caracterizó por su flexibilidad en torno a los tiempos de intervención: “La exposición al público fue gradual; eso permitió entrar en confianza poco a poco”; “Me parecieron muy pertinente los ajustes que se realizaron a los tiempos”.

Paralelamente, la dinamización en la asignación de roles en las bancadas enriqueció la experiencia, tras la posibilidad de adoptar diversos roles; asimismo, se indicó que la disposición de un simulacro como actividad preparatoria fue acertado, dado que garantizó de esta forma la participación de todos los estudiantes. Algunas de las expresiones más relevantes que se pueden apreciar son las siguientes: “Nos permitió flexibilidad para movilizarnos en diferentes posturas y ver nuestra premisa desde diferentes ángulos”; “Me parece que el orden y/o estructuración de intervención respeta y garantiza la participación de todos”.

Por otra parte, los participantes percibieron cumplimiento de los objetivos propuestos en el programa de entrenamiento y un alto fomento de compromiso en los integrantes de cada equipo frente al desarrollo de los debates críticos, manifiesto en los productos obtenidos, los sentimientos de felicidad y gratitud por lo enseñado, así: “Generó un compromiso muy alto”; “Se logró el objetivo de desarrollar en nosotros el pensamiento crítico”.

Pese a la incorporación de diversos cambios realizados al modelo de debate crítico, en relación con los tiempos y formas de intervención con el fin de optimizar y mejorar el discurso argumentativo, los participantes estimaron relevante adecuar aún más su estructura, específicamente con respecto a la etapa en la cual se decide una postura final (debate abierto), por lo cual señalaron necesario incorporar en el modelo los aspectos enunciados enseguida: “Debe darse la autonomía a la bancada investigadora de que no se le imponga tomar la postura a favor o en contra, sino que ella pueda decidir, puesto que esta tiene un

panorama e información suficiente tanto a favor como en contra”; “La posibilidad que tiene la bancada en contra de cambiar su postura fue un recurso que nunca utilizó”.

Conclusiones

En la presente investigación se logró demostrar que el debate crítico permite desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, tanto en sus propias habilidades como en habilidades auxiliares, es decir, las habilidades que no son propias de este pero que son importantes para su ejecución (Ennis, 2011).

En cuanto a las habilidades propias del pensamiento crítico, se encontró en primera instancia que la interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación son considerados aprendizajes significativos por parte de los estudiantes, puesto que a través del interés emanado de la implementación de esta estrategia, como alternativa a las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales, se orientó al estudiantado a la ejecución de procesos cognitivos más reflexivos y conscientes, en la medida en que se realizaba la defensa, ataque y conciliación de las posiciones.

Asimismo, la pesquisa de referentes y ejercicios investigativos de entrenamiento para el debate crítico preparó a los estudiantes en la habilidad de discernimiento de la información, con un compendio más amplio y crítico de esta, para consecuentemente desarrollar habilidades de argumentación, enmarcadas en el uso de la estructura argumentativa afirmación, razón y evidencia (ARE), así como en el análisis del asunto por debatir y manejo de argumentos en un tiempo corto y rápido desde los puntos de vista a favor y en contra, aspectos que en conjunto favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico y el manejo de la argumentación desde dicho constructo.

En consonancia con el desarrollo de estas habilidades, se puede concluir la importancia de dar continuidad al empleo de diferentes

estrategias de enseñanza en el aula, de manera que permitan al estudiante motivarse hacia la construcción de conocimientos y hacer uso de sus destrezas cognitivas e intelectuales imprescindibles para la vida profesional y personal, dado que las metodologías que tienen como base la memorización y repetición están cada día más desvirtuadas, dificultando la adquisición y fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico.

Ahora bien, el programa de intervención aportó la posibilidad de adquirir y fortalecer habilidades auxiliares. Ennis (2011) propone dentro de estas, en primer lugar, el control del propio pensamiento para la resolución de problemas, es decir, el uso de la metacognición; en segundo lugar, se encuentra el ser sensible a los sentimientos, el nivel de conocimiento y el grado de sofisticación de los demás; y, en tercer lugar, se halla el empleo de la retórica, tanto a nivel oral como escrito.

En la presente investigación se evidenció que el programa de intervención basado en el debate crítico permitió comprometer el desarrollo humano integral de los estudiantes, en especial la confianza en sí mismos, la escucha activa, el trabajo en equipo, la gestión del conocimiento y la aplicabilidad de lo aprendido en la cotidianidad, elementos que son relevantes para poder utilizar el pensamiento crítico y que, a partir de este estudio, se pueden tener en cuenta como habilidades auxiliares.

Por otro lado, es posible reconocer que algunas emociones, que al inicio y en el desarrollo del debate crítico se experimentaron como negativas por parte de los estudiantes, se transformaron al final y se convirtieron en positivas, a partir de la consecución de objetivos, la satisfacción del conocimiento aprendido y el mejoramiento del propio pensamiento.

De manera similar, es relevante acotar que, como consecuencia del desarrollo de dicho programa, se reconoció la existencia de alcances y aspectos de mejora tanto del rol del equipo investigador como del modelo de debate crítico. En concordancia con lo anterior, dentro de los alcances del rol del equipo de investigador

se destacaron la apropiación metodológica y el acompañamiento y retroalimentación de los estudiantes; en contraposición, como aspectos de mejora, se incluyó la necesidad de profundizar en la explicación del modelo de debate crítico, incrementar las sesiones de acompañamiento, retroalimentación y tiempo destinado para el desarrollo del entrenamiento, y adecuar la estrategia en cuanto a la conformación y dinamización de los equipos de trabajo.

Frente a los alcances del modelo de debate crítico, se precisó la adaptación realizada a su estructura, la dinamización en la asignación de roles, la organización del desarrollo de los debates críticos, la percepción de cumplimiento de los objetivos propuestos y el fomento de compromiso en los estudiantes frente al desarrollo de estos. Contrariamente, se plantearon como aspectos de mejora la adecuación de la estructura del modelo de debate crítico y los tiempos de intervención destinados para el desarrollo de sus etapas.

Por lo tanto, en lo que respecta a la propuesta del programa de intervención sobre el pensamiento crítico, se puede señalar que se obtuvo una participación activa por parte de los estudiantes, así como disposición y compromiso hacia la tarea intelectual y motivacional; de ahí que el debate crítico constituya una estrategia didáctica privilegiada para el desarrollo de diversas habilidades y competencias de este.

A todo esto se suma la posibilidad de dinamizar la estrategia tanto a nivel del contexto como de su estructura (Betancourth, 2010, 2015). De esta forma, la dinamización del contexto se circunscribió a la motivación existente en los estudiantes mediada por las calificaciones, el tipo de temáticas y el debate crítico llevado a cabo de modo abierto al público; en cuanto a la dinamización de la estructura del debate crítico, esta se logró a través de la modificación de los tiempos estipulados para el desarrollo de las fases, al igual que con los cambios en la participación de las bancadas, al dejar únicamente las bancadas a favor y en contra.

Dentro de las limitaciones propias del estudio, cabe mencionar que, dado el bajo número de participantes, el tipo de investigación

y la participación de los investigadores en la implementación del programa de intervención, no es posible extrapolar los resultados al resto de la población universitaria. Sin embargo, este trabajo es una contribución significativa sobre el tema, del cual emerge la necesidad de seguir llevando a cabo procesos investigativos, en aras de aportar al fortalecimiento de este tipo de pensamiento en los estudiantes, a través de estrategias metodológicas innovadoras, atingentes a sus metas, expectativas, conocimientos y habilidades.

Por lo anterior, se sugiere como líneas futuras de investigación ampliar el número de participantes y el nivel formación universitaria con el que se trabajó, además de realizar un análisis cualitativo y cuantitativo del diagnóstico de campo evidenciado por los estudiantes al realizar el proceso de entrenamiento y ejecución de los debates críticos, con el propósito de comprobar su efectividad en el desarrollo del pensamiento crítico, valorando paralelamente la factibilidad de aplicar esta estrategia en la práctica pedagógica de otras áreas curriculares y disciplinares.

Referencias

Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/1774>

Alejo, L. (2017). *El pensamiento crítico en estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15997/TD_ALEJO_LOZANO_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arcila, M. A., Esteban, P. V., Gómez, J., Londoño, A. M., Londoño, N., López, S., Mercado, H., Montoya, N., y Oviedo, M. (2017). *Concurso de debate crítico. Conceptos operativos*. EAFIT. <https://www.eafit.edu.co/escuelas/humanidades/departamentos-academicos/departamento-humanidades/debate-critico/Documents/concurso-debate-critico.pdf>

Betancourth, S. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través de la controversia. *Congreso Iberoamericano: Metas Educativas 2021*.

Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-252. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627>

Betancourth, S., Enríquez, A., y Castillo, P. (2013). La controversia-socrática en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 71-84. <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194227509007.pdf>

Betancourth, S., Insuasti, K., y Riascos, N. (2012). Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 147-167. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/356>

Buitrago, D. M., Higueta, A. M., y Moreno, L. F. (2010). *El desarrollo del pensamiento crítico a partir de las estrategias comunidad de indagación y aprendizaje basado en problemas* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. <http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1814/1/PB0675.pdf>

Cabrera, L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. *Educación*, 26(51), 137-157. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.007>

Carrillo-García, S., y Nevado-Castellanos, K. (2017). El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y para la aproximación al diálogo científico. *Rastros Rostros*, 19(34), 18-30. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2145>

Clemens, A. M. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje colaborativo en alumnos de primaria* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/621385/02AnaMartaClemensQuesnel.pdf?sequence=1>

Congreso de la República de Colombia. (6 de septiembre de 2006). *Ley 1090, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>

Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT*.

Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>

Freeley, A., y Steinberg, D. (2009). *Argumentation and Debate. Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. Wadsworth Cengage Learning.

Fuentes, C. (2011). Elementos para o desenho de um modelo de debate crítico na escola. En D. Leitão (Ed.), *Argumentação na escola: o conhecimento em construção* (pp. 225-250). Pontes. https://www.researchgate.net/publication/278026052_Elementos_para_o_Desenho_de_um_Modelo_de_Debate_Critico_na_Escola

García, C. de los Á., y Sánchez, M. A. (2015). *Estrategias didácticas aplicadas en la educación secundaria* [Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. <http://repositorio.unan.edu.ni/2238/1/11053.pdf>

Lara, V., Ávila, J. E., y Olivares, S. L. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(1), 65-77. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111072>

Leitão, S., Chiaro, S., y Cano, M. I. (2016). El debate crítico: un recurso de construcción del conocimiento en el aula. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 73, 26-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5581723>

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Machuca, H. J. (2018). Desarrollo del Pensamiento Crítico a partir de una estrategia pedagógica fundamentada en los Estándares Intelectuales aplicada en filosofía para los estudiantes de 11 A del Instituto Técnico Padre Manuel Briceño Jáuregui Fe y Alegría. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 11(1), 31-54. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0001.01>

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2009). *Decreto 1290 de abril 16 de 2009*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1260109>

Mirra, N., Honoroff, B., Elgendy, S., y Pietrzak, G. (2016). Reading and Writing with a Public Purpose: Fostering Middle School Students' Academic and Critical Community Literacies through Debate. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(1), 1-22. <http://jolle.coe.uga.edu>

Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Montoya, J. I., y Monsalve, J. C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 25, 1-26.

Moreno, W. E., y Velázquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>

Núñez-López, S., Ávila-Palet, J. E., y Olivares-Olivares, S.-L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(23), 84-103. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299152904005.pdf>

Patiño, H. A. M. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *DIDAC*, 64(2), 3-9. http://revistas.iberomx.com/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf

Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico*. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Pinto, N. F. (2017). *Sistematización de la experiencia El debate crítico como estrategia académica para fortalecimiento de las habilidades comunicativas y argumentativas en los estudiantes* [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/5474/TC_PintoBetancourtNelson_2017.pdf?sequence=1

Rincón, M. C. (2017). *Estrategias para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de enfermería* [Tesis de posgrado, Universidad Militar Nueva Granada]. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17121/RinconBuenhombreMariaCilia2017.pdf?sequence=1>

Roca, J. (2013). *El desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodologías docentes en el grado de enfermería* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/129382#page=1>

Saiz, C., y Rivas, S. F. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferencias formas de pensar. *Revista ERHO*, 22, 25-66. <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/artiergo.pdf>

Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Edulp.

Steffens, E., Ojeda, D., Martínez, J., Hernández, H., y Moronta, Y. (2018). Presencia del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la Costa Caribe Colombiana. *Revista Espacio*, 39(3), 1-14. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/a18v39n30p01.pdf>

Tamayo, O. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)

Triana, P. K., Wilches, L. M., y Vargas, M. C. (2014). *El debate como estrategia didáctica para el mejoramiento de la expresión oral* [Tesis de grado, Universidad Libre de Colombia]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8231/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

