



Eduardo Baura García

<https://orcid.org/0000-0002-4758-8724>

Universidad CEU San Pablo, Madrid, Spain

eduardo.bauragarcia@ceu.es

Antonio Milán Fitera

<http://orcid.org/0000-0002-2856-7346>

Universidad CEU San Pablo, Madrid, Spain

antonio.milanfitera@ceu.es

Debate as a Tool for Fostering Critical Thinking in History Teaching

El debate como herramienta para fomentar el pensamiento crítico en la didáctica de la Historia

(pp. 415–439)

Suggested citation: Baura García, E., & Milán Fitera, A. (2024). El debate como herramienta para fomentar el pensamiento crítico en la didáctica de la Historia. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 13(2(26)), 415–439. <https://doi.org/10.35765/mjse.2024.1326.20>

Abstract

Research objectives (aims) and problem(s): This article analyses how critical thinking can be developed in History teaching using the didactic tool of classroom debate. The article has three objectives: to explain why classroom debate is an ideal tool to use in any area of knowledge in Higher Education; to provide university lecturers with useful and practical pedagogical guidelines when designing and carrying out this methodology; and to analyse the impact of this methodology on the promotion of critical thinking in university students by means of a practice carried out in the classroom.

Research methods: The methodology consisted of carrying out a debate within the subject of Keys to Contemporary History, in the second year of the University Degrees in Education, in which students could develop their

critical thinking skills. To measure the results, a quantitative methodology was followed using a self-perception questionnaire based on Likert scales (with values between 1 and 5). The quantitative data collected (n = 18 students) were analyzed with a simple statistical exploration. In order to validate the instrument, the questionnaire was submitted to an inter-judge panel selected on the basis of expertise in the field of knowledge. These experts gave their opinion on its intelligibility, appropriateness and relevance, and provided qualitative suggestions for improvement. The tool was adjusted following their observations and comments.

Structure of the article: The article has eight parts. In the first, an introduction to the article is given. The second part explains the objectives of the article. The third part is a theoretical framework in which the scientific evidence on the development of critical thinking in university degrees and the effectiveness of debate as a didactic tool to promote critical thinking are analyzed. The fourth part summarizes practical guidelines for designing a debate whose main objective is the development of critical thinking. The fifth part details the structure and content of the debate practiced by students in the Keys to Contemporary History course. The sixth and seventh parts explain respectively the methodology used and the results of the debate. The article ends with an eighth and final part devoted to conclusions.

Research findings and their impact on the development of educational sciences: The main conclusion is that critical thinking plays a fundamental role in the training of future graduates.

Conclusions and/or recommendations: In the light of the results obtained in this contribution, the model of work in university classrooms based on the methodology of debate seems to be suitable for its development, especially in the following areas: in the review, evaluation and improvement of the quality of one's own ideas and arguments; in the reflection on one's own thoughts to guide action; in the analysis and identification of relevant information and its use for decision-making; and in the confrontation of the problems posed with a more reflective and open perspective. Moreover, as reflected in the questionnaire, overall satisfaction with the teaching innovation was very high among students.

Keywords: higher education; debate; active methodologies, competences, didactics of history

Resumen

Objetivos (fines) y problema(s) de la investigación: El presente artículo analiza cómo puede trabajarse el pensamiento crítico en el área de la didáctica de la Historia utilizando la herramienta didáctica del debate en el aula. El artículo tiene tres objetivos: explicar por qué el debate en el aula es una herramienta idónea para utilizar en cualquier área de conocimiento en la Educación Superior; proporcionar a los profesores universitarios orientaciones pedagógicas útiles y prácticas a la hora de diseñar y llevar a cabo esta metodología; y analizar el impacto de esta metodología en el fomento del pensamiento crítico en el alumnado universitario por medio de una práctica realizada en el aula.

Métodos de investigación: La metodología ha consistido en realizar un debate dentro de la asignatura de Claves de Historia Contemporánea, en el 2º curso de los Grados de Educación, en el que los alumnos pudieran desarrollar su pensamiento crítico. Para medir los resultados, se ha seguido una metodología cuantitativa mediante un cuestionario diseñado de autopercepción basado en escalas Likert (con valores comprendidos entre 1 y 5). Los datos cuantitativos recogidos (n = 18 estudiantes) se han analizado con una exploración estadística sencilla. Para proceder a la validación del instrumento, el cuestionario se sometió a un panel interjueces seleccionado en base al criterio de especialización en el campo de conocimiento. Estos expertos se pronunciaron acerca de su inteligibilidad, adecuación y relevancia, y aportaron sugerencias cualitativas para su mejora. La herramienta fue ajustada siguiendo sus observaciones y comentarios.

Estructura del artículo: El artículo tiene ocho epígrafes. En el primero, se realiza una introducción al artículo. En el segundo se explican los objetivos del artículo. El tercer epígrafe es un marco teórico en el que se analiza la evidencia científica en torno al desarrollo del pensamiento crítico en los grados universitarios y a la eficacia del debate como herramienta didáctica para fomentar dicho pensamiento crítico. En el cuarto epígrafe se resumen unas orientaciones prácticas a la hora de diseñar un debate cuyo objetivo

fundamental sea el desarrollo del pensamiento crítico. En el quinto apartado se detalla la estructura y el contenido del debate practicado por los alumnos en la asignatura de Claves de Historia Contemporánea. El sexto y el séptimo apartados detallan respectivamente la metodología empleada y los resultados del debate. El artículo se cierra con un octavo y último apartado dedicado a las conclusiones.

Resultados de la investigación y su impacto en el desarrollo de las ciencias de la educación: El pensamiento crítico desempeña un papel fundamental en la formación de los futuros egresados.

Conclusiones y/o recomendaciones: A la luz de los resultados obtenidos en esta contribución, el modelo de trabajo en las aulas universitarias basado en la metodología del debate parece ser adecuado para su desarrollo, especialmente en las siguientes áreas: en la revisión, evaluación y mejora de la calidad de las propias ideas y argumentos; en la reflexión sobre los propios pensamientos para orientar la acción; en el análisis e identificación de información relevante y su utilización para la toma de decisiones; y en la confrontación de los problemas planteados con una perspectiva más reflexiva y abierta. Además, según se refleja en el cuestionario, la satisfacción global de la innovación didáctica fue muy elevada entre el alumnado.

Palabras clave: educación superior, debate, pensamiento crítico, metodologías activas, competencias, didáctica de la historia

1. Introducción

El mundo laboral demanda cada vez más significativamente habilidades relacionadas con la capacidad de reflexión, el autoconocimiento, la resolución de problemas y otras competencias transversales que permiten a los alumnos egresados adaptarse a problemáticas complejas de modo satisfactorio. El pensamiento crítico es una de esas competencias que se manifiestan eficaces a la hora de afrontar este tipo de desafíos, ya que implica una combinación de diversas habilidades cognitivas, como la capacidad de análisis y de síntesis, la codificación selectiva,

la creatividad en la toma de decisiones, la capacidad de discernir la credibilidad de las fuentes y la autenticidad de las opiniones, entre otras.

El pensamiento crítico resulta imprescindible para alcanzar una madurez personal y profesional. Potenciarlo y favorecerlo con acciones concretas en las aulas de la Educación Superior es un reto considerable y evaluarlo de un modo eficaz resulta aún más complejo. Quizá ese sea uno de los motivos por los que en la Universidad actual sigue apreciándose una escasez de acciones formativas dirigidas a desarrollar esta competencia de un modo específico, tanto en los planes de estudio como por parte de profesores y del mismo alumnado (Zelaieta & Camino, 2018).

Para paliar ese déficit, en el marco del proyecto de mejora del modelo docente de las diferentes Universidades CEU se están poniendo en práctica diferentes innovaciones pedagógicas que permitan mejorar el aprendizaje de este tipo de competencias por parte de los alumnos. En este artículo, en el contexto de un proyecto en los Grados de Educación de la Universidad de San Pablo CEU (Madrid, España), se explica en concreto el debate en el aula, que se revela como una de las herramientas más adecuadas tanto para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado como para promover un aprendizaje más profundo y significativo de los contenidos curriculares.

2. Objetivos

El presente estudio tiene tres objetivos: en primer lugar, explicar por qué el debate en el aula es una herramienta idónea para utilizar en cualquier área de conocimiento en la Educación Superior; en segundo lugar, proporcionar a los profesores universitarios orientaciones pedagógicas útiles y prácticas a la hora de diseñar y llevar a cabo esta metodología; el tercer objetivo consiste en analizar el impacto de esta metodología en el fomento del pensamiento crítico en el alumnado universitario por medio de una práctica realizada en el aula.

Para lograr estos objetivos, se aporta un marco teórico en el que se define el pensamiento crítico y se examina teóricamente, a partir del

análisis de la literatura previa, su relevancia en el futuro profesional de los egresados. En segundo lugar, se desarrollan las principales aportaciones educativas que tiene el debate en el aula, tanto para el alumno como para el profesor. Posteriormente, se ofrecen algunas orientaciones prácticas para diseñar un debate en el aula, independientemente del área de conocimiento en el que se pretenda realizar.

A continuación, con el objetivo de facilitar la labor de los profesores, se aporta un ejemplo de debate que se ha llevado a cabo en la asignatura de *Claves de Historia Contemporánea* en los Grados de Educación de la Universidad San Pablo CEU durante los cursos 2022–2023 y 2023–24. Concretamente, se proporciona la secuencia de aprendizaje del debate,¹ así como el guion con las diferentes fases² y algunas orientaciones para solucionar posibles dificultades que el profesor pueda encontrarse al realizar el debate en su asignatura. Por último, a modo de anexo, se adjunta la rúbrica de autoevaluación utilizada para que los alumnos reflexionen sobre las habilidades desarrolladas durante el debate y sobre su desempeño personal en la actividad.³

Finalmente, para tratar de medir el impacto de esta metodología en el desarrollo del pensamiento crítico, los alumnos participantes en una prueba piloto cumplieron un cuestionario de autoevaluación y autopercepción del aprendizaje sobre esta competencia, que facilitó la reflexión, metacognición y evaluación de todo el proceso.

3. Marco teórico

3.1. El desarrollo del pensamiento crítico en la Educación Superior

El pensamiento crítico es una de las principales habilidades que definen el perfil de la mayoría de las profesiones del futuro. Se entiende como un tipo de pensamiento enfocado a la revisión y evaluación

¹ Anexo 1.

² Anexo 2.

³ Anexo 3.

de ideas y argumentos (Zelaieta & Camino, 2018). Paul y Elder, por su parte, lo definen como “aquella forma de pensamiento acerca de cualquier tema, contenido o problema en el cual el individuo mejora la calidad de sus ideas al apoderarse cuidadosamente de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo sobre ellos patrones intelectuales” (2003, p. 4).

El pensamiento crítico hace referencia siempre a la reflexión de los propios pensamientos, está orientado a la acción y surge en un contexto de resolución de problemas (Mota, 2010). Tanto la competencia metacognitiva (aprender a aprender) como la evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa) resultan fundamentales para favorecer el pensamiento crítico (Saiz & Fernández, 2012).

El desarrollo del pensamiento crítico contribuye a formar egresados con criterio propio, capaces de afrontar los desafíos sociales de su futuro profesional. Se caracteriza por favorecer la propia capacidad de análisis, valorar la coherencia de los criterios que sustentan las decisiones, discernir la credibilidad de las fuentes y la autenticidad de las opiniones, promover la codificación selectiva y la flexibilidad cognitiva (Castellano, 2007).

3.2. El debate como herramienta pedagógica

El debate está incluido dentro del conjunto de «metodologías activas» que se han mostrado muy efectivas para el desarrollo de competencias transversales en el alumnado universitario, favoreciendo al mismo tiempo un aprendizaje de los contenidos curriculares más profundo y significativo. Los alumnos se enfrentan a retos globales relacionados con la realidad actual y se forman en la resolución creativa de problemas complejos (Anderson & Krathwohl, 2001; Nantha et al., 2022; Peña-Acuña, 2022).

A pesar de que a veces se enmarca el debate dentro de lo que se conoce como «nuevas metodologías», en realidad el uso de la argumentación y la discusión como herramienta educativa se remonta a muchos siglos atrás. Si tuviéramos que destacar un período histórico en el que el debate adquirió un protagonismo mayor en la educación, este sería el de la Grecia clásica: los diálogos de Platón son un ejemplo de la valoración de la retórica como modo óptimo para llegar al conocimiento. En ese sentido, el debate forma parte del conocido como «aprendizaje deliberativo»,

que consiste precisamente en que el estudiante tome las riendas de su educación y, con la guía del profesor, desarrolle su propia capacidad de reflexión, lo que le llevará a obtener un aprendizaje especialmente significativo.

3.2.1. Habilidades y competencias trabajadas por los alumnos

En un mundo en el que cada vez se demandan más habilidades como el trabajo en equipo, la expresión oral y el pensamiento crítico, el debate se muestra como una de las herramientas didácticas que mejor puede ayudar a los alumnos a mejorar en esas y otras habilidades fundamentales para su formación académica y humana. Son numerosos los testimonios de diferentes responsables de contratación y de recursos humanos que reconocen valorar positivamente en un candidato su participación en clubes de debates universitarios (Gil, 2015; Torres, 2017).⁴

Las principales competencias y habilidades que trabajan los alumnos durante el debate en el aula son:

- Poner en práctica los conocimientos adquiridos en la asignatura, y relacionarlos con el tema del debate.
- Investigar y documentarse de cara a realizar una mejor argumentación.
- Desarrollar la capacidad de juicio propio y de pensamiento crítico.
- Ejercitar la capacidad de toma de decisiones.
- Poner en común sus ideas y argumentos con otros compañeros, mejorando con ello su capacidad de cooperación y adaptación.
- Tomar la iniciativa y desarrollar la originalidad y la creatividad.
- Practicar el respeto y la escucha activa hacia los compañeros.
- Desarrollar la expresión oral.
- Ejercitar su capacidad retórica gracias a la elaboración de argumentos y contrargumentos.

Por todo ello, un experto en la implantación del debate en la Universidad como Sánchez Prieto no duda en afirmar que esta metodología

⁴ Cfr., entre otros: https://www.expansion.com/2015/02/18/entorno/aula_abierta/1424261563.html, https://elpais.com/economia/2017/05/12/actualidad/1494603828_482125.html y <https://www.fundacionactivate.org/6706-2/>

es mucho más completa en cuanto al desarrollo de habilidades y competencias por parte del alumno que otras metodologías como el estudio del caso o el ABP, hasta el punto de que en el debate se trabaja el mismo número de competencias y habilidades que en esas dos metodologías juntas (Sánchez Prieto, 2017).

Además, según las investigaciones de Neil Mercer, profesor de Educación de la Universidad de Cambridge y director de su centro de oratoria, los alumnos a los que se enseña el “arte de las discusiones razonadas” mejoran sus notas en matemáticas y ciencias (Gil, 2015). Este hecho se ha visto comprobado en diversas etapas educativas, especialmente en la universitaria, donde en algunas ocasiones, al año de ingresar en el club de debate, los estudiantes han mejorado la nota media de su expediente académico en un punto y medio (Millard & Menzies, 2016).

3.2.2. Beneficios del debate para los profesores

No obstante, el alumno no es el único que sale ganando con el debate: esta actividad también es muy útil para el profesor. Entre los numerosos beneficios de esta actividad para el profesor universitario, podemos destacar los siguientes:

- Al aumentar la motivación de los estudiantes, mejora el clima en el aula, y con ello se revitaliza el discurrir de la asignatura.
- El debate da pie a que los alumnos participen más, lo que permite al profesor conocer mejor a los estudiantes, especialmente a aquellos que no suelen intervenir tanto en las clases del día a día y que demuestran así algunas habilidades que en la clase de tipo magistral no suelen relucir tanto.
- El profesor se enriquece con las aportaciones de los alumnos, introduciendo ideas novedosas y enfoques diferentes en el desarrollo de la asignatura.

Todos estos resultados han sido replicados en numerosos estudios donde se ha analizado la implantación del debate en diferentes Grados universitarios, desde Enfermería (Arrue & Zarandona, 2019), hasta Psicología

(Esteban & Ortega, 2017), pasando por Comunicación (Galiano et al., 2019), Derecho (Sánchez Prieto, 2011) y Economía (Sánchez Prieto, 2017). En todas estas investigaciones se ha demostrado un significativo aumento en la adquisición de conocimientos y competencias por parte de los alumnos universitarios gracias a su participación en debates universitarios en el contexto de sus respectivas asignaturas.

4. Orientaciones prácticas para diseñar un debate

Para que el debate en el aula resulte una herramienta de aprendizaje eficaz, es imprescindible un trabajo previo de reflexión y diseño de la actividad. Se presentan cuatro ideas-guía que pretenden orientar el diseño de un debate en el aula:

- Objetivos: ¿Para qué se realiza el debate? ¿Qué objetivos se quieren conseguir?
- Resultados: ¿Qué resultados se desea obtener?
- Competencias: ¿Qué competencias y habilidades se pretenden desarrollar en los alumnos?
- Evaluación: ¿Cómo se puede evaluar si se han logrado los objetivos deseados y si los alumnos han desarrollado las competencias y habilidades marcadas previamente?

Una vez definidos estos puntos, se diseña la actividad en sí. Lo primero que se debe tener en cuenta es que no existe un único modo válido de hacer un debate: dependiendo de la naturaleza de la asignatura y del tema en cuestión, del momento del curso en que se quiera hacer y de las características de los alumnos, cada profesor confeccionará el debate que considere más oportuno para su grupo. No obstante, a continuación, se ofrecen algunas orientaciones prácticas generales que pueden servir a la hora de diseñar el debate:

- Ambiente de clase y momento adecuados. Para que los alumnos decidan participar y que el diálogo sea fluido y fructífero, conviene que los estudiantes se conozcan previamente y que haya un buen clima de aula. Por eso es aconsejable realizar el debate con el curso ya establecido y rodado, y que desde el principio de la asignatura se haya ido fomentando la participación de los alumnos.
- Estructurar bien las partes del debate y dotarles de un tiempo determinado. Sin ser inflexibles ni excesivamente rígidos, en los debates conviene atenerse a los tiempos establecidos, pues de otra manera no se logrará cerrar bien el diálogo y no se conseguirán del todo los objetivos marcados. Por ello, es una buena práctica comenzar el debate explicando a los alumnos cuáles serán las partes del debate y qué tiempo se dedicará a cada una de ellas, dejando visible en el aula la temporalización acordada para que los estudiantes gestionen adecuadamente los tiempos.
- Repensar el espacio del aula para favorecer el diálogo. Para que el diálogo sea lo más fluido posible y se fomente la interacción entre los alumnos, conviene preparar el aula con una distribución espacial que les permita verse las caras, sin darse la espalda. También es recomendable separar a los subgrupos y posteriormente a los grupos con una distancia suficiente, de manera que puedan trabajar bien y permitiendo a su vez que el profesor pueda ir acercándose a cada grupo para resolver dudas o ayudar a los diferentes grupos en lo que sea necesario.

5. Ejemplo de debate: El lanzamiento de las bombas de Hiroshima y Nagasaki

A continuación, se presenta un ejemplo de diseño de un debate. Se trata de un caso real que realizado en los cursos 2022–2023 y 2023–2024 en la asignatura de *Claves de Historia Contemporánea*, concretamente en los Grados de Educación de la Universidad CEU San Pablo de Madrid (España).

Los alumnos deben situarse en el contexto del final de la Segunda Guerra Mundial y, a partir de la lectura de un texto de la época, decidir si ellos hubieran lanzado las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki y discutirlo con sus compañeros. Se trata de un debate muy enriquecedor, ya que permite a los alumnos adentrarse en ese contexto histórico crucial con mayor profundidad de lo que harían en una clase normal y además les permite plantearse cuestiones éticas de gran calado y actualidad.

La temporalización en este caso es de una sola clase de 2 horas y, para simplificar el proceso, la fase de búsqueda de información se ha incluido dentro del propio debate en el aula. La secuencia de aprendizaje, aportada en el anexo 1, distingue seis fases: contextualización, documentación, decisión, argumentación, debate y evaluación.

A continuación, se proporciona el guion con las diferentes fases en las que se divide la experiencia didáctica. Cada uno de estos hitos contiene una breve explicación con orientaciones y soluciones a los posibles problemas que se puedan encontrar a la hora de realizar un debate en el aula. En el siguiente guion se concreta cómo se desarrolla de manera específica cada una de las fases de la secuencia del aprendizaje en las diferentes partes en que se estructura el debate histórico sobre las bombas de Hiroshima y Nagasaki, así como la temporalización aproximada que se utiliza para cada una de las fases.⁵

1. Explicación: 10 minutos.

- Exponer a los alumnos los motivos de la realización de ese debate, y los objetivos que se persiguen, así como la rúbrica de autoevaluación que rellenarán al final de la actividad.
- Aclarar en qué consiste un debate en el contexto universitario. Es muy habitual que los alumnos tengan una idea del debate que dista mucho de lo que se considera una discusión en el ámbito académico, por lo que es conveniente explicarles previamente en qué consiste este tipo de debate, así como la importancia de la reflexión previa a la toma de decisión, dialogar mediante el respeto y la escucha activa, etc.

⁵ En el Anexo 2 se adjunta una infografía de este guion.

-
- Dejar a la vista de los alumnos, del modo que se estime más oportuno, las partes y los tiempos dedicados a cada una de ellas.
2. Contextualización: 15 minutos.
- Introducir a los alumnos en el tema en el que se centra el debate. Conviene enmarcarlo dentro de la asignatura, lo cual dará un contexto a la actividad, además de permitir que los estudiantes integren mejor esta metodología dentro de los aprendizajes ya logrados durante el resto de la asignatura.
 - En este caso, al ser un debate de carácter histórico, es muy importante explicar bien el contexto en el que se enmarca, concretamente el final de la Segunda Guerra Mundial, con Alemania ya derrotada, pero con un Japón que se resiste a rendirse incondicionalmente.
3. Lectura y decisión: 10 minutos.
- Trabajo individual de una fuente (lectura, noticia, vídeo...).
 - En este caso, cada alumno lee individualmente un texto de Winston Churchill en el que el primer ministro británico justifica el lanzamiento de las bombas atómicas.
 - Toma de postura: Teniendo en cuenta el contexto y la lectura previa, así como sus propias ideas, el alumno decide qué postura toma acerca de la cuestión planteada.
 - La tendencia natural, sobre todo hoy día y más aún en los jóvenes, es lanzarse a opinar sin haberse parado a pensar bien sobre el tema discutido, considerando los diferentes enfoques y consideraciones al respecto. Por eso conviene asegurarse de que los alumnos aprovechen bien el tiempo que se les da, de modo que puedan tomar una postura coherente y fundamentada con respecto al asunto debatido.
 - En el ejemplo propuesto, el alumno debe ponerse en el lugar del presidente de Estados Unidos en ese momento, Harry Truman, y decidir si hubiera tomado la decisión de lanzar las bombas atómicas o no.

4. Argumentación: 25 minutos.

- Establecimiento de grupos (5 minutos):
 - Tras preguntar a los alumnos por su decisión, se divide a la clase en dos grupos: partidarios de una opción y partidarios de la otra.
 - Para que todos los alumnos puedan participar y aportar, y para que el debate sea más fructífero, cada grupo se divide en 2 o más subgrupos, dependiendo del número de alumnos que haya en la asignatura. Conviene que estos subgrupos no sean muy extensos (no más de 5 alumnos en cada uno), de manera que todos ellos tengan posibilidad de intervenir en la discusión y en la elaboración de los argumentos.
- Trabajo en subgrupos (10 minutos):
 - Se ponen en común las ideas y un miembro de cada subgrupo las escribe (secretario).
- Trabajo en grupos (10 minutos):
 - Se unen los subgrupos, intercambian ideas y desarrollan un argumentario conjunto, además de designar a un portavoz que realice la primera intervención.

5. Debate: 20 minutos.

- Alegatos iniciales: 5 minutos.
 - Portavoz del primer grupo: 2–3 minutos.
 - Portavoz del segundo grupo: 2–3 minutos.
- Debate libre: 10 minutos. El profesor lo modera y da el turno de palabra si es necesario.
- Alegatos finales: 10 minutos.
 - Reunión de grupos para concertar alegato final (5 minutos).
 - Portavoz del primer grupo: 2–3 minutos.
 - Portavoz del segundo grupo: 2–3 minutos.

6. Evaluación: 10 minutos.

- Una vez terminada la discusión final, es muy conveniente llevar a cabo algún tipo de evaluación que permita conocer si se han logrado

los objetivos deseados y si los alumnos han desarrollado las competencias que se pretendían trabajar.

- En el debate de Hiroshima y Nagasaki se destinan los diez minutos finales a que tanto el profesor como los alumnos reflexionen sobre los resultados del debate, así como el desempeño de los estudiantes durante la actividad. Para ello, se utilizan dos tipos de evaluación:
 - *Feedback* del profesor: 5 minutos. En ella, el docente ofrece *feedback* a sus alumnos, es decir, explica a los alumnos algunos puntos positivos y aspectos de mejora del desarrollo de cada una de las fases del debate: trabajo inicial, discusión en subgrupos, puesta en común de los argumentarios de cada grupo, exposición inicial de argumentos y debate final.
 - Autoevaluación de los alumnos: 5 minutos. Mediante una rúbrica,⁶ los estudiantes valoran qué les ha aportado el debate, tanto en cuanto a conocimientos adquiridos como, sobre todo, a competencias desarrolladas, y valoran su desempeño personal durante la actividad. De esta manera, los alumnos se hacen más conscientes de los beneficios de este debate y además el profesor tiene una información muy valiosa de cara a mejorar el diseño de la actividad y lograr así que los siguientes debates sean más fructíferos.

7. Puesta en común: 10 minutos.

- Profesor y alumnos hacen una puesta en común sobre la actividad realizada: conclusiones que extraen, reflexiones que surgen a raíz del debate, etc.
- A su vez, en este caso, el profesor aprovecha para explicar qué sucedió realmente (cómo fue el lanzamiento de las bombas, qué supuso...) y para hacer ver a los alumnos hasta qué punto es fácil ser persuadidos cuando se acude a una sola fuente histórica.

⁶ Ver Anexo.

6. Metodología

Este trabajo adopta un diseño descriptivo no experimental, frecuentemente utilizado en educación. Se llevó a cabo una prueba piloto con una metodología cuantitativa con el objetivo de explorar el impacto de la herramienta didáctica del debate en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado universitario.

Se diseñó, a la luz de la literatura previa, un cuestionario *ad hoc* de autopercepción basado en escalas Likert (con valores comprendidos entre 1 y 5) y se aplicó en línea a los estudiantes de primer curso de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Doble Grado de Educación Infantil y Primaria y Doble Grado de Educación Primaria y Humanidades durante el curso académico 2023–2024. En concreto, la aplicación tuvo lugar en mayo de 2024, al finalizar el correspondiente periodo de docencia semestral.

Los datos cuantitativos recogidos ($n = 18$ estudiantes) se han analizado con una exploración estadística sencilla. Para proceder a la validación del instrumento, el cuestionario se sometió a un panel interjueces seleccionado en base al criterio de especialización en el campo de conocimiento. Estos expertos se pronunciaron acerca de su inteligibilidad, adecuación y relevancia, y aportaron sugerencias cualitativas para su mejora. La herramienta fue ajustada siguiendo sus observaciones y comentarios.

7. Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos relativos a los datos cuantitativos que se recogieron en el cuestionario de autopercepción del alumnado participante.

Respecto a los resultados obtenidos al preguntarles su grado de acuerdo o desacuerdo (en la escala Likert 1–5, donde 1 – Totalmente en desacuerdo y 5 – Totalmente de acuerdo) en relación con la pregunta “*Revisar y evaluar mis ideas y argumentos sobre el tema que se ha debatido en clase*”:

Tabla 1. Resultados sobre la revisión y evaluación de ideas.

	Revisar y evaluar mis ideas y argumentos sobre el tema debatido
	Media (M)
Resultados globales	4,61

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los resultados obtenidos al preguntarles su grado de acuerdo o desacuerdo (en la escala Likert 1–5, donde 1 – Totalmente en desacuerdo y 5 – Totalmente de acuerdo) en relación con *“Mejorar la calidad de mis ideas que han surgido sobre el dilema planteado en el debate”*:

Tabla 2 Resultados sobre la mejora de la calidad de las ideas.

	Mejorar la calidad de las ideas
	Media (M)
Resultados globales	4,61

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los resultados obtenidos al preguntarles su grado de acuerdo o desacuerdo (en la escala Likert 1–5, donde 1 – Totalmente en desacuerdo y 5 – Totalmente de acuerdo) en relación con *“Reflexionar sobre los propios pensamientos para orientar la acción en el desarrollo del debate”*:

Tabla 3. Resultado sobre la reflexión sobre los propios pensamientos para orientar la acción.

	Reflexionar sobre los propios pensamientos para orientar la acción
	Media (M)
Resultados globales	4,67

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los resultados obtenidos al preguntarles su grado de acuerdo o desacuerdo (en la escala Likert 1–5, donde 1 – Totalmente en

desacuerdo y 5 –Totalmente de acuerdo) en relación con “*Enfrentarme al problema planteado con una perspectiva más reflexiva y abierta*”:

Tabla 4. Resultado sobre la perspectiva más reflexiva y abierta.

	Enfrentarme al problema con una perspectiva más reflexiva y abierta
	Media (M)
Resultados globales	4,61

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los resultados obtenidos al preguntarles su grado de acuerdo o desacuerdo (en la escala Likert 1–5, donde 1 –Totalmente en desacuerdo y 5 – Totalmente de acuerdo) en relación con “*Analizar e identificar información relevante y utilizarla para la toma de decisiones en el desarrollo del debate*”:

Tabla 5. Resultado sobre el análisis e identificación de información relevante.

	Analizar e identificar información relevante y utilizarla para la toma de decisiones
	Media (M)
Resultados globales	4,72

Fuente: Elaboración propia

Con lo que respecta a la satisfacción global de la experiencia:

Tabla 6. Resultados de satisfacción.

	Satisfacción global de la experiencia
	Media (M)
Resultados globales	4,61

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, a la pregunta *“Después de esta experiencia, ¿implementarías la metodología del debate como herramienta didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de tus futuros alumnos?”*, la totalidad de los estudiantes contestó *“Probablemente sí”* o *“Claramente sí”* (la mitad exacta cada uno). Este dato corrobora lo positivo de la experiencia.

8. Conclusiones

El pensamiento crítico desempeña un papel fundamental en la formación de los futuros egresados. A la luz de los resultados obtenidos en esta contribución, el modelo de trabajo en las aulas universitarias basado en la metodología del debate parece ser adecuado para su desarrollo, especialmente en las siguientes áreas: en la revisión, evaluación y mejora de la calidad de las propias ideas y argumentos; en la reflexión sobre los propios pensamientos para orientar la acción; en el análisis e identificación de información relevante y su utilización para la toma de decisiones; y en la confrontación de los problemas planteados con una perspectiva más reflexiva y abierta. Además, según se refleja en el cuestionario, la satisfacción global de la innovación didáctica fue muy elevada entre el alumnado.

Sin embargo, estas percepciones subjetivas pueden ser provocadas por diferentes variables, como, por ejemplo, la propia formación del docente que ha implementado la metodología o la propia dimensión temporal en la que transcurre la experiencia. Por ese motivo, sería importante mostrar la competencia del pensamiento crítico como un resultado de aprendizaje a obtener con diferentes niveles de logro objetivos asociados a cada curso, ya que podría no ser suficiente desarrollarla con actividades de aprendizaje puntuales como el que se muestra en esta investigación. El trabajo competencial debe favorecerse desde todos los ámbitos y no solo en el marco de una sola asignatura.

Respecto a la instrumentación utilizada, aportará luz revisarla a partir de esta primera experiencia y de otras investigaciones similares, con el objetivo de recopilar datos de manera objetiva y no exclusivamente en base a percepciones y satisfacciones del alumnado. Van der Kleij y Lipnevich

(2021) recogen ya esta limitación, pues este estudio, como tantos otros, se centra en aspectos vinculados a la autopercepción de aprendizaje y satisfacción con el proceso. En esta ocasión también se encuentra esta limitación, ya que los datos obtenidos son relato indirecto de los participantes y experiencias de los docentes, mientras se desconoce el grado de alfabetización objetivo que presenta el alumnado respecto a la competencia estudiada.

Por último, este proyecto de innovación forma parte de un conjunto de numerosas experiencias e investigaciones en la Universidad San Pablo CEU que pretenden contribuir al desarrollo significativo de las competencias transversales de los futuros egresados, especialmente del pensamiento crítico. Es necesario un cambio en la metodología didáctica de la enseñanza superior, en primer lugar focalizando al estudiante al desarrollo de esta competencia; y, al mismo tiempo, integrando en la práctica docente un conjunto de estrategias pedagógicas que han demostrado su eficacia para favorecerlo y potenciarlo (Franco, Almeida y Saiz, 2014).

Las experiencias universitarias fundamentadas en el debate, a la luz de los resultados obtenidos en esta contribución, permiten concluir que esta es una de las herramientas didácticas más adecuadas para el desarrollo del pensamiento crítico como competencia transversal. La sistematización del modelo que se propone en este trabajo facilita su aplicación en cualquier Grado Universitario.

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Referencias

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Arrue, M. & Zarandona, J. (2019). El debate en el aula universitaria: construyendo alternativas para desarrollar competencias en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación médica*, 22(5), 428–432. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.10.016>
- Castellano, H. M. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Prometeo Libros Editorial.
- Esteban García, L. & Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente (2017)*(2017), p 48–52. <https://idus.us.es/items/8e307721-126f-4b7d-8e0f-19eb6d426bf0>
- Franco, A. R., Almeida, L. S., & Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. *Educatio Siglo XXI*, 32(2 Julio), 81–96. <https://doi.org/10.6018/j/202171>
- Galiano Coronil, A.; Ravina Ripoll, R. & Macías Varela, B. (2019). El debate de Oxford como aprendizaje activo para la mejora de competencias transversales en asignaturas de marketing, comunicación y empresa. In A. R. Fernández Paradas, M. Fernández Paradas, R. Ravina Ripoll y L. Bayardo Pesántez (Eds.), *Humanidades y Ciencias Sociales: interrelaciones con las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento* (pp. 315–325). Narcea.
- Gil, M. (2015, Febrero 24). *Un arma eficaz para el futuro de los jóvenes*. Expansión. https://www.expansion.com/2015/02/18/entorno/aula_abierta/1424261563.html
- Millard, W. & Menzies, L. (2016). *The state of speaking in our schools*. <https://cfey.org/wp-content/uploads/2016/11/Oracy-Report-Final.pdf>
- Mota de Cabrera, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre lenguas*, 15, 11–23.
- Nantha, C., Pimdee, P. & Sitthiworachart, J. (2022). A Quasi-Experimental Evaluation of Classes Using Traditional Methods, Problem-Based Learning, and Flipped Learning to Enhance Thai Student-Teacher Problem-Solving Skills and Academic Achievement. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(14), 20–38. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i14.30903>

-
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Peña-Acuña, B. (2022). Indagación evaluativa de una intervención con metodologías activas para estudiantes universitarios. *Estilos de Aprendizaje*, 15(29), 5–18. <https://doi.org/10.55777/rea.v15i29.4054>
- Saiz, C. & Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325–346. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6026>
- Sánchez Prieto, G. (2011). *El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa*. N. P.
- Sánchez Prieto, G. (2017). El debate competitivo en el aula como técnica de aprendizaje cooperativo en el aula en la enseñanza de la asignatura de Recursos Humanos. *Aula*, 23, 303–318. <https://doi.org/10.14201/aula201723303318>
- Torres Menárguez, A. (2017, Mayo 27). *Así se aprende a hablar (bien) en público fuera de la universidad*. El País. https://elpais.com/economia/2017/05/12/actualidad/1494603828_482125.html
- Van der Kleij, F. M. & Lipnevich, A. A. (2021). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 345–373. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>
- Zelaieta Anta, E. & Camino Ortiz de Barrón, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado*, 22(1), 197–214. <http://hdl.handle.net/10810/64401>

ANEXO 1: SECUENCIA DEL APRENDIZAJE



ANEXO 2: GUIÓN DEL DEBATE

1. Explicación (10 minutos)

- Objetivos: empatía histórica, pensamiento crítico, profundizar en acontecimiento clave, argumentación, habilidades interpersonales
- Explicación de partes, tiempos y normas

2. Contextualización (10 minutos)

- Final de SGM, Japón, posición de Truman
- Pregunta del debate: ¿Si fueras Truman hubieras lanzado la bomba?

3. Lectura y decisión (10 minutos)

- Lectura de un fragmento de *La Segunda Guerra Mundial* (Churchill)
- Reflexión y toma de postura individual

4. Argumentación (25 minutos)

- Subgrupos (4–5 alumnos)
- Desarrollo de argumentos (subgrupos)
- Argumentario (grupos) – Secretario, portavoz

5. Debate (25 minutos)

- Alegatos iniciales: “sí” y “no” (5 mins)
- Debate libre, moderado por el profesor (10 mins)
- Reunión grupos y alegatos finales (5 mins)

6. Evaluación (10 minutos)

- Feedback oral del profesor
- Autoevaluación del alumno: rúbrica
- (Extra: puesta el común)

ANEXO 3: RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

	Muy logrado ⁴	Logrado ³	Poco logrado ²	Nada logrado ¹
Conocimientos <small>16.67%</small>	He profundizado en el tema y entiendo mucho mejor el contexto histórico	Entiendo mejor el tema y en general el contexto	Entiendo el tema y el contexto igual que antes	Entiendo peor el tema, tengo confusión o exceso de información
Pensamiento crítico <small>16.67%</small>	El debate me ha servido para reflexionar sobre cuestiones morales y he desarrollado mucho mi capacidad crítica	He pensado en la cuestión moral y sacado mi conclusión, pero sin desarrollar mucho mi capacidad crítica	He pensado algo la cuestión pero no me ha llevado a ganar en juicio crítico	El debate no me ha hecho reflexionar ni ganar en capacidad crítica en absoluto
Argumentación <small>16.67%</small>	Me ha servido para mejorar notablemente mi capacidad de elaborar argumentos y en la capacidad de persuasión	He pensado y redactado argumentos y he ejercitado mi capacidad de persuasión	He elaborado argumentos pero no he ejercitado mucho mi capacidad de persuasión	No he mejorado en absoluto en mi capacidad de argumentar y persuadir
Escucha y empatía <small>16.67%</small>	La actividad me ha permitido practicar y mejorar mucho la escucha activa y la empatía con mis compañeros	He practicado la escucha activa y la empatía con los compañeros	He practicado poco la escucha activa y la empatía con los compañeros	La actividad no me ha llevado a practicar la escucha activa y la empatía con mis compañeros
Expresión oral <small>16.67%</small>	He intervenido frecuentemente en la discusión, lo que me ha permitido desarrollar mucho mi expresión oral	He intervenido en la discusión, lo que me ha permitido desarrollar mi expresión oral	He intervenido poco en la discusión, lo que no me ha permitido desarrollar mucho mi expresión oral	Apenas he intervenido en la discusión, por lo que no he desarrollado mi expresión oral
Participación personal <small>16.67%</small>	He participado activamente en todas las fases del debate, y creo que mi aportación ha sido muy positiva	He participado en muchas fases del debate, y creo que mi aportación ha sido positiva	He participado en varias las fases del debate, y creo que mi aportación ha sido discreta	No he participado activamente en el debate, y creo que mi aportación ha sido bastante mejorable.