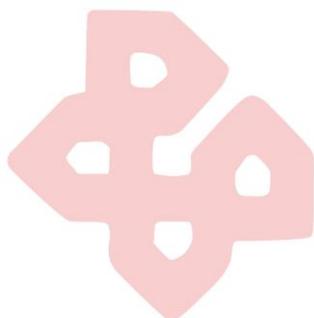




# EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: ANÁLISIS DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DESDE LA VISIÓN DEL ALUMNADO

*The critical thinking's development in the pre-service teacher training:  
analysis of a pedagogical strategy from the students' view*



**Edu Zelaieta Anta<sup>1</sup> e Igor Camino Ortiz de Barrón<sup>2</sup>**  
*Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz  
(UPV/EHU)*  
E-mail: [edu.zelaieta@ehu.eus](mailto:edu.zelaieta@ehu.eus)<sup>1</sup>, [igor.camino@ehu.eus](mailto:igor.camino@ehu.eus)<sup>2</sup>

## **Resumen:**

*El nuevo marco universitario, orientado a la adquisición de competencias por parte del alumnado, ha reforzado la necesidad de que este aprenda a aprender y adquiera autonomía intelectual. Resulta, por tanto, necesario ahondar en la implementación de estrategias pedagógicas que faciliten un adecuado desarrollo de competencias transversales como el razonamiento, la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico. El principal objetivo de este estudio es analizar la visión que tiene el alumnado de primer curso de Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz sobre el desarrollo de su pensamiento crítico mediante la preparación, realización y revisión de unos debates académicos, y si consideran que dicha actividad les ha servido de forma significativa al desarrollo de las competencias comunicativas y pedagógicas inherentes a la profesión de Magisterio. En función de los resultados obtenidos, se constata que el alumnado valora muy positivamente la tarea de los debates académicos, afirmando que dichos debates suponen una estrategia pedagógica válida para el desarrollo de su pensamiento crítico como futuros docentes.*

**Palabras clave:** *debates académicos, estrategia pedagógica, formación inicial del profesorado, pensamiento crítico*

### Abstract:

*The new university framework, which is orientated to the acquisition of competences by students, has reinforced the need to learn how to learn and how to gain autonomy. Thus, it is necessary to delve into the implementation of pedagogical strategies that facilitate an adequate development of transversal competences such as reasoning, reflexive capacity, and critical thinking. The main goal of this paper is to analyze a pedagogical strategy application carried out between two subjects of Infant Education Grade of Teacher Training College of Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU). More specifically, we want to analyze the participant students' view on their development of the critical thinking by means of the preparation, realization and revision of some academic debates, and whether they consider that activity has significantly helped them to develop the communicative and pedagogical competences inherent within the teaching profession. The main hypothesis that we had before doing the survey is that students consider that the academic debates task can be a resource to improve their critical thinking. According to the data collected, we can state that the academic debates task is seen in a very positive light by students, and they affirm these debates contribute significantly in order to enable them to develop their critical thinking.*

**Key Words:** *critical thinking, academic debates, pedagogical strategy, pre-service teacher training*

## 1. Introducción

El Decreto de ordenación y adaptación de las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha ofrecido a las universidades una gran oportunidad de abordar un proceso de reforma orientado a la adaptación a una nueva realidad social, la denominada *knowledge society* o sociedad del conocimiento (Montero, 2010). El nuevo enfoque, orientado a la adquisición de competencias que el titulado/a debe mostrar a la finalización del grado, ha supuesto un cambio muy significativo respecto a anteriores planes de estudio, basados principalmente en los contenidos conceptuales que los estudiantes debían adquirir a lo largo de su formación (Torra et al., 2012). El marco derivado de la aplicación del Decreto de 2007 exige a las universidades fomentar una cultura de aprendizaje autónomo y organizacional permanente, íntimamente interrelacionada con la sociedad y el contexto laboral actuales (González, Barquero, Feria, León y Martín, 2012).

En el caso concreto de la formación inicial del profesorado, es indudable que la educación infantil y primaria representan los pilares en los que se asienta el desarrollo personal y el entramado del sistema educativo de los países, una de las claves fundamentales del progreso de la sociedad (Mir y Ferrer, 2014). En consecuencia, resulta primordial proporcionar una formación adecuada a aquellas personas que aspiran a desempeñar la profesión docente, es necesario avanzar en la línea de un nuevo docente considerado como profesional capaz de comprender y analizar críticamente la complejidad y la incertidumbre actual, así como de mostrarse comprometido con la misión de acompañamiento, orientación y estimulación del desarrollo y aprendizaje del alumnado (Pérez Gómez, 2010).

Para poder afrontar este desafío, resulta indispensable dotar de competencias profesionales a los futuros docentes de educación infantil y primaria; la formación inicial del profesorado debe posibilitar que el alumnado, de forma progresiva, se vaya encontrando con situaciones que le ayuden a aprender a situarse en dicha complejidad e incertidumbre, que sirvan para que reflexione sobre la propia

situación, sobre su actuación y sobre las consecuencias de su acción (Zabalza y Zabalza, 2011). Además de adquirir conocimientos propios de la titulación, debe desarrollar habilidades y técnicas propias de la misma, así como aprender a tomar decisiones individuales o grupales en las situaciones que se le planteen, atendiendo siempre a las consecuencias que dichas decisiones puedan provocar (Torra et al., 2012).

Así pues, la formación inicial del profesorado es considerada como una irrenunciable puerta de acceso al desarrollo personal y profesional, en consonancia con lo expresado por Elliott (2010), quien sostiene que el desarrollo profesional es una condición sine qua non para la reconstrucción de la formación del profesorado. El desarrollo de las competencias que definen el perfil profesional de los futuros docentes muestra una gran complejidad, y reclama una visión integradora y transversal de los contenidos, con el fin de poder desplegar de una manera efectiva y sostenible las acciones necesarias para conseguir las competencias del grado.

El pensamiento crítico es una de las competencias definitorias del perfil profesional de las y los futuros docentes. Las definiciones contemporáneas sobre pensamiento crítico coinciden en asociarlo con la racionalidad, entendiéndolo como un tipo de pensamiento orientado a revisar y evaluar ideas y argumentos, repasando qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamientos (verbal, matemático, lógico, etc.). Paul (2003) define el pensamiento crítico 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” (p. 75).

Asimismo, el pensamiento crítico es una actividad reflexiva orientada a la acción; siempre surge en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, mostrando una función de comprender la naturaleza de dichos problemas. Se subraya la idea de que la única forma posible de desarrollar habilidades propias para el pensamiento crítico, es a través de la reflexión sobre los propios pensamientos, proceso conocido como metacognición (Mota, 2010). Más allá de las competencias cognitivas, las metacognitivas y la evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa) resultan fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico (Saiz y Fernández, 2012).

De esta forma, el desarrollo del pensamiento crítico requiere un aprendizaje específico, capacidad de adaptación y práctica (Argüello, 2001). Cabe reseñar la necesidad de intervenciones pedagógicas adecuadas durante la formación inicial del profesorado, con el fin de lograr la transferencia de dicho aprendizaje a situaciones cotidianas; se trata de conseguir un conocimiento procedimental, basado en la importancia del “hacer” frente al “describir cómo hacer” (Saiz y Rivas, 2008). El alumnado universitario puede aumentar su nivel de pensamiento reflexivo tras haber desarrollado un proceso de entrenamiento y observación en clase (Sevillano, 2004). En este sentido, los debates académicos se presentan como una oportunidad de cara

a facilitar la comprensión de un tema determinado, así como a desarrollar el pensamiento crítico en los futuros maestros y maestras.

A su vez, los debates académicos pueden contribuir a que el alumnado de nuevo ingreso en la universidad vaya adquiriendo las bases de un discurso académico-científico, lo que representa uno de los principales retos en el entorno universitario (Castelló, 2007). Se constata que, entre todas las situaciones sociales temidas, hablar en público es una de las que generalmente prevalecen en la población (Pollard y Henderson, 1988); ante ese temor, se enfatiza la importancia del entrenamiento en habilidades para hablar en público y en la implementación de técnicas de comunicación (García-López, Díez-Bedmar y Almansa, 2013). Indudablemente, los futuros maestros y maestras deben ser referentes en la comunicación oral y escrita, puesto que esta será una de sus principales herramientas de trabajo en una actividad profesional caracterizada por las continuas relaciones con alumnado, profesorado y familias.

Tal y como cabe suponer, la argumentación es una base indispensable para la realización de debates académicos. En un sentido amplio, la argumentación se considera como una práctica sociodiscursiva que responde a una función comunicativa, aquella que se dirige al receptor para lograr su adhesión (Gorodokin y Mercau, 2005; Plantin, 1998 y 2004). Dicha función comunicativa, persuasiva y/o retórica, se halla presente en todos los ámbitos cotidianos de nuestras vidas, y (Leith, 2012) “nos servimos de ella mucho más que en cualquier otro periodo histórico” (p.31), a pesar de que en ocasiones pudiera parecer una enseñanza más propia de épocas anteriores.

Queremos advertir de la gran relevancia que adquieren los discursos retóricos-argumentativos, puesto que, como ya señalaba Protágoras (in Cattani, 2003, p. 19-27), a quien se le considera “inventor” del debate, sobre todas las cosas hay siempre dos puntos de vista. Debido a esta intrínseca dualidad y/o (adaptando los asertos de Protágoras a nuestros tiempos) pluralidad de la realidad, se constata la oportunidad de observar y comprender el mundo desde miradas diferentes e incluso opuestas. Expresado de otra manera, la dialéctica se nutre fundamentalmente del relativismo intelectual, de la ausencia de dogmas absolutos. Así, no resulta extraño comprobar cómo la retórica griega florece a partir de las primeras ideas y prácticas democráticas europeas (Pujante, 2003), en un contexto histórico de expansión cultural y ausencia de (grandes) conflictos bélicos.

Argumentar, debatir y poner en tela de juicio ideas propias y ajenas supone un ejercicio de librepensamiento, máxime cuando se realiza de forma planificada y pactada, como es el caso de los debates académicos. Se trata, en este sentido, de un proceso que involucra al estudiante de Magisterio en el uso del pensamiento crítico necesario para la resolución de problemas; cuando se expresa un punto de vista y se defiende mediante el uso de argumentos a favor y/o en contra, se están utilizando importantes operaciones de pensamiento crítico (Mota, 2010).

Resulta del todo conveniente propiciar un ambiente adecuado para la reflexión y exposición de argumentos, un clima que posibilite que el alumnado disfrute aprendiendo y desarrolle habilidades analíticas, prácticas, creativas y personales durante ese proceso interactivo, sintiendo la necesidad de ser crítico para generar una práctica comprometida con la transformación y la mejora social (Mir, Fernández-Perelló, Llompart, Oliver, Soler, y Riquelme, 2012). De esta forma, los estudiantes universitarios se convierten en pensadores críticos y polifacéticos, en personas que aprenden de forma autónoma.

En consonancia con lo expresado hasta ahora, cabe destacar, en la empresa de formar al futuro profesorado en competencias comunicativas y pedagógicas, la pertinente existencia de un código ético de conducta. Dicho código se puede interpretar como un contrato didáctico asumido por los participantes en los debates. Cattani (2003) trata esta cuestión, cuando se refiere a los debates colaborativos (vs. competitivos) y al perfil del “disputador cortés”:

Un código de conducta para el participante en un debate, además de su natural función ética, tiene una función pragmática, en el sentido de que la falta de respeto obstaculiza o inhibe la discusión, y viceversa, el respeto la facilita y la hace más provechosa (p.122)

Nos hallamos, consecuentemente, antes unos debates académicos caracterizados por un dialogo tolerante que pretende buscar una solución para un asunto polémico, en lugar de discutir con espíritu dogmático. Este dialogo asume unos principios de cooperación (Grice, 1975) y normas de cortesía (Brown y Levinson, 1987; Lakoff, 1973), donde la controversia temática se centra en diferentes situaciones de la realidad educativa actual: autoridad y disciplina en la escuela, nuevos modelos educativos como el *homeschooling*, derechos y obligaciones del alumnado, nuevas metodologías de evaluación...

El principal objetivo de este estudio es analizar la aplicación de una estrategia pedagógica llevada a cabo entre las siguientes asignaturas del Grado de Educación Infantil de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU): Teoría e Historia de la Educación y Desarrollo de la Competencia Comunicativa I. Más concretamente, se pretende analizar la visión que tiene el alumnado participante sobre el desarrollo de su pensamiento crítico mediante los debates académicos, y si consideran que la realización de dicha actividad ha contribuido de forma significativa al desarrollo de las competencias comunicativas y pedagógicas. Tenemos también como un segundo objetivo, el análisis de las valoraciones del alumnado en lo que se refiere a su desarrollo competencial pedagógico y comunicativo.

La hipótesis de partida es que el alumnado considera que la tarea de los debates académicos supone un desarrollo significativo de su pensamiento crítico. A su vez, se parte de una idea previa por la que se cree que el alumnado va a valorar de forma positiva la experiencia, siendo consciente del trabajo realizado en su formación pedagógica y comunicativa al final de la tarea propuesta.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

La totalidad del alumnado de primer curso del Grado de Educación Infantil de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU) participa en la preparación, realización y revisión de los debates académicos, es decir, 69 estudiantes. A su vez, los dos docentes que imparten las asignaturas de Teoría e Historia de la Educación y Desarrollo de la Competencia Comunicativa I en el citado centro proponen la tarea, realizan tutorizaciones colectivas antes de la celebración de los debates, dinamizan los debates y evalúan la labor realizada por el alumnado a lo largo de todo el proceso.

### 2.2. Procedimiento

Se plantea, de forma coordinada entre las dos asignaturas mencionadas, la realización de unos debates académicos en torno a diversas controversias educativas actuales: Videovigilancia en Educación Infantil; Familia y escuela: cada vez más alejados el uno del otro; ¿La escuela Summerhill: libertad o libertinaje?; ¿Se debe recuperar la autoridad y la disciplina en la escuela?... (consultar anexo 1 para ver todos los temas). Para tal fin, se organizan unas actividades teórico-prácticas secuenciadas durante las 15 semanas lectivas del cuatrimestre, y se entrega al alumnado una guía específica en la que se recogen, además de los temas de debate contextualizados brevemente, una situación de debate orientada al futuro desempeño de la profesión docente y el rol a desempeñar por cada equipo en relación a dicha situación; la guía se completa con el cronograma de trabajo previsto y con la rúbrica de evaluación de la actividad.

Según lo establecido en el cronograma (ver cuadro I), los debates comienza en la quinta semana del cuatrimestre; para la semana siguiente, una vez revisada la guía, el alumnado debe configurar equipos de tres componentes y consensuar el tema de debate y el rol a desempeñar. Las semanas octava y novena se utilizan para la realización de tutorías colectivas por parte de los dos docentes; ambos se reúnen con cada equipo de debate y analizan, de forma conjunta, la búsqueda inicial de información realizada por el alumnado, así como los argumentos y contraargumentos iniciales derivados del análisis de dicha información. Estas tutorías sirven para que, a través del feed-back que el alumnado recibe por parte de los docentes, cada equipo sepa si su labor avanza en una dirección adecuada o si, por el contrario, resulta necesario un cambio de rumbo. Las siguientes dos semanas se dedican exclusivamente a la celebración de los debates; tras la realización de los mismos los docentes hacen entrega, en la semana doce, de la grabación del debate a cada equipo. El proceso finaliza con la entrega de una reflexión escrita sobre el proceso vivido y el resultado obtenido; dicha entrega se realiza entre la decimotercera y decimoquinta semana.

Cuadro I  
*Cronograma de trabajo.*

Semana 5	Presentación de la propuesta y entrega de la guía al alumnado
Semana 6	Acordar entre los equipos los temas de debate y los roles a desempeñar
Semana 8	Tutorización conjunta (para aquellos/as que van a realizar el debate en la semana 10)
Semana 9	Tutorización conjunta (para aquellos/as que van a realizar el debate en la semana 11)
Semana 10	Realización de los debates académicos
Semana 11	Realización de los debates académicos
Semana 12	Entrega de la grabación del debate a cada equipo
Entre las semanas 13 y 15	Entrega de la reflexión escrita
Después de las 15 semanas lectivas	Publicación de la evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades de aprendizaje que se van proponiendo, dentro y fuera del aula, responden a las necesidades que van surgiendo a lo largo del proceso, es decir, en la fase de planificación, en la fase de realización y en la fase de evaluación. Tal y como se anuncia en las guías docentes de ambas asignaturas, este trabajo por equipos supone un 40% de la nota final de forma colegiada, constituyendo así la tarea evaluable de mayor consideración en las dos asignaturas.

Los debates tienen una duración de aproximadamente 30 minutos cada uno, y se estructuran de la siguiente manera: 5 minutos para que cada equipo realice su introducción, sin que se produzca interacción con el otro equipo; 15 minutos de carácter netamente interactivo, donde argumentos y contraargumentos se suceden; dos minutos para que cada equipo extraiga sus conclusiones finales. A lo largo del debate, el profesor de la asignatura de Desarrollo de la Competencia Comunicativa se encarga de dinamizar y moderar; mientras, el docente de la asignatura de Teoría e Historia de la Educación se encarga de anotar todo aquello que considere necesario para poder ofrecer un feed-back posterior; en este caso, se trata de un feed-back de marcado carácter pedagógico, relacionado con las competencias que se pretenden conseguir en este ámbito. El feed-back proporcionado por el docente de la asignatura de Competencia Comunicativa I se centra en realizar las observaciones pertinentes relacionadas con el desarrollo de las competencias comunicativas. Antes de la devolución por parte del profesorado, se invita al alumnado espectador a realizar comentarios desde una perspectiva pedagógico-comunicativa y, evidentemente, con un claro espíritu positivo y de construcción. De esta forma, la visión y las consideraciones de los docentes y del alumnado espectador posibilita, en el marco de esta actividad de aprendizaje cooperativo, una visión holística del proceso.

Los debates se graban para su posterior visionado por parte del alumnado y del profesorado, constituyendo dicha grabación una herramienta de reflexión y evaluación, a la par de evidencia documental. Esto supone que cada equipo ha de

analizar de forma crítica lo acontecido durante el debate, además del proceso llevado a cabo hasta entonces; en función del análisis realizado sobre proceso y resultado, se plantea que cada equipo proponga una calificación para la labor desempeñada desde la semana quinta. Para ello, cada equipo entrega una reflexión escrita debidamente justificada con el apoyo de la literatura científica.

Una vez concluido todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la semana decimoquinta se pasa un cuestionario de valoración con el objeto de averiguar cuál es la visión del alumnado sobre la estrategia pedagógica planteada.

### **2.3. Obtención y análisis de datos**

Los datos se obtienen mediante el cuestionario que acabamos de mencionar, compuesto por seis ítems. Los ítems son de dos tipos: cuantitativos y cualitativos. En el caso de los ítems cuantitativos, se pretende que el alumnado valore de forma numérica (del 1 al 10) en qué medida valora la estrategia de los debates para el desarrollo del pensamiento crítico, así como la idoneidad de los mismos para el desarrollo de las competencias de las dos asignaturas. En el caso de los ítems cualitativos, se busca que el alumnado emita un juicio argumentado sobre la relación entre los debates y el posible desarrollo de su pensamiento crítico y la idoneidad de la tarea realizada para con la formación inicial del profesorado.

Señalamos a continuación los 6 ítems analizados en este estudio, teniendo en cuenta que los cuatro primeros son de carácter cuantitativo y los dos últimos de carácter cualitativo:

1. Valora de 1 a 10 en qué medida te han ayudado los debates académicos a considerar diferentes puntos de vista sobre educación
2. Valora de 1 a 10 en qué medida te han ayudado los debates académicos a desarrollar la competencia de búsqueda y análisis de la información
3. Valora de 1 a 10 el nivel de idoneidad de los debates académicos para con la competencia comunicativa oral que tiene que desarrollar un/a profesor/a
4. Valora de 1 a 10 el nivel de idoneidad de los debates académicos para con las competencias a desarrollar en la asignatura de Teoría e Historia de la Educación
5. ¿Consideras que los debates académicos han contribuido a desarrollar tu pensamiento crítico? ¿Por qué?
6. ¿Te parece interesante mantener la tarea de los debates académicos los próximos años? ¿Modificarías algún aspecto de los mismos?

Tal y como apuntan ciertos autores (Valles, 2003; Bisquerra y Sabariego, 2004), el análisis cualitativo de los cuestionarios ayuda a ver si los informantes mantienen creencias similares sobre el objeto de estudio; la información no se encuentra acotada en estos tipos de ítem, por lo que las respuestas ofrecidas son

más ricas en ideas y matices. En este sentido, las valoraciones recogidas en el estudio sirven para comprobar cómo entiende cada participante la estrategia pedagógica propuesta: mediante las preguntas formuladas podemos proceder a interpretar las respuestas del alumnado. Cabe decir al respecto, que el análisis de la información recogida ha sido de carácter dinámico y sistemático; tras haber conocido las opiniones vertidas por los estudiantes, se han clasificado, comparado y, finalmente, interpretado.

Para una identificación de los datos, se han numerado los cuestionarios recogidos; en este caso, 69, puesto que todo el alumnado participante en los debates ha respondido los mismos. Dicha numeración se expresará a través de la siguiente abreviatura, cuando sea necesario: E1, E2, E3,.. E68, E69. Esta codificación la emplearemos a la hora referenciar e introducir aquellas voces del alumnado que resulten especialmente significativas o interesantes desde el punto de vista del análisis.

### **3. Resultados**

Este apartado de resultados se va a organizar en función de los ítems presentados con anterioridad, clasificando e interpretando, de esta manera, dicha información en seis subapartados: visión del alumnado sobre la validez de los debates para considerar diferentes puntos de vista sobre educación; visión del alumnado sobre la validez de los debates para mejorar la búsqueda y el análisis de información; visión del alumnado sobre la validez de los debates para el desarrollo de la competencia comunicativa oral; visión del alumnado sobre la validez de los debates para el desarrollo de las competencias pedagógicas; visión del alumnado sobre la relación entre los debates y el desarrollo de su pensamiento crítico; y, finalmente, visión del alumnado sobre la idoneidad de mantener los debates académicos durante los próximos años.

#### **3.1. Visión del alumnado sobre la validez de los debates para considerar diferentes puntos de vista sobre educación**

El promedio de las respuestas obtenidas a esta respuesta es el siguiente: 7.73. Se trata, como veremos a continuación, del ítem valorado con menor puntuación, si bien se puede decir que el alumnado considera los debates como una estrategia perfectamente válida para conocer diferentes corrientes pedagógicas que están actuando de una u otra manera en la realidad educativa actual. Como dato significativo, resulta reseñable que un 84,05% del alumnado valora este ítem con una puntuación superior a 7.

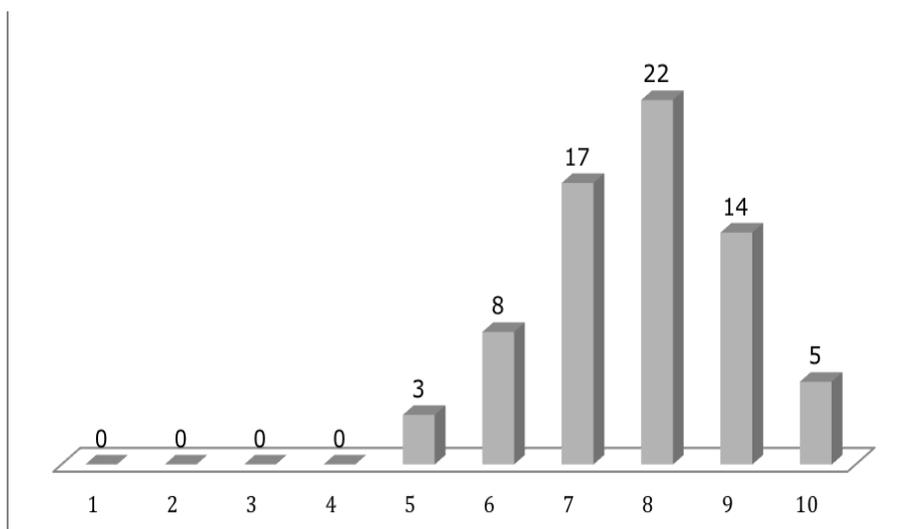


Gráfico I. Validez de los debates para considerar diferentes puntos de vista sobre educación. Fuente: elaboración propia.

### 3.2. Visión del alumnado sobre la validez de los debates para mejorar la búsqueda y el análisis de información

En esta segunda respuesta, el promedio es ligeramente mayor: 7,81. A la luz de las respuestas emitidas, el alumnado declara que el proceso de los debates académicos ha contribuido a mejorar la competencia transversal de búsqueda y análisis de la información. En este caso, un 86,95% del alumnado valora este ítem con una puntuación superior a 7.

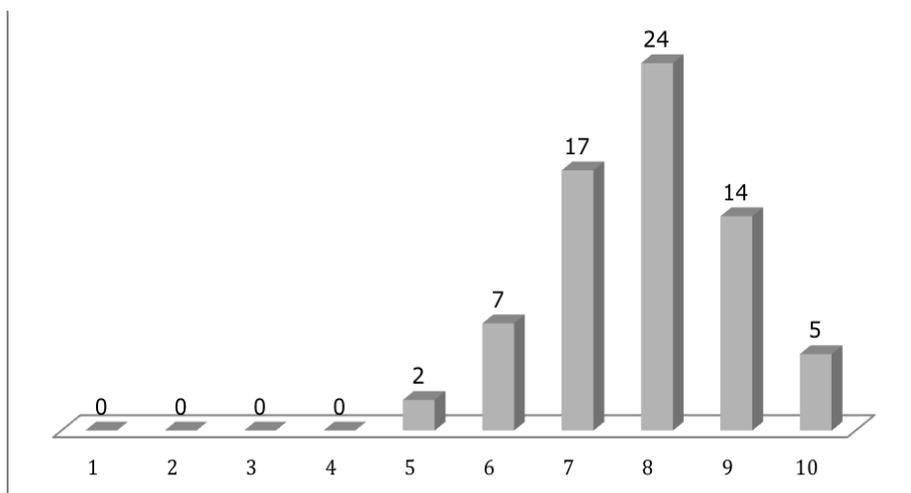


Gráfico II. Validez de los debates para mejorar la búsqueda y el análisis de la información. Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Visión del alumnado sobre la validez de los debates para el desarrollo de la competencia comunicativa oral

En este caso, nos hallamos ante el ítem que el alumnado valora con mayor puntuación: 8,76. Según este dato, parece clara la relación entre el desarrollo de las competencias orales con la tarea de los debates. En este caso, la totalidad del alumnado valora este ítem por encima de 7, resultando especialmente reseñable que un 36,23% del alumnado le otorga la puntuación máxima.

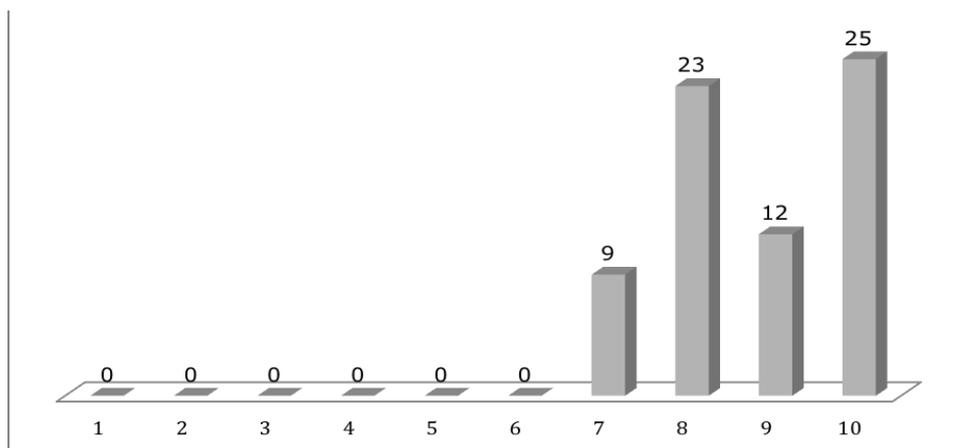


Gráfico III. Validez de los debates para el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Fuente: elaboración propia.

### 3.4. Visión del alumnado sobre la validez de los debates para el desarrollo de las competencias pedagógicas

En cuarto lugar, con una valoración inferior a la cuestión anterior pero alta *per se*, el alumnado valora de forma claramente positiva la estrategia de los debates para el desarrollo de las competencias pedagógicas: 7,92. En este caso, nuevamente la totalidad del alumnado valora este ítem con una puntuación superior a 7.

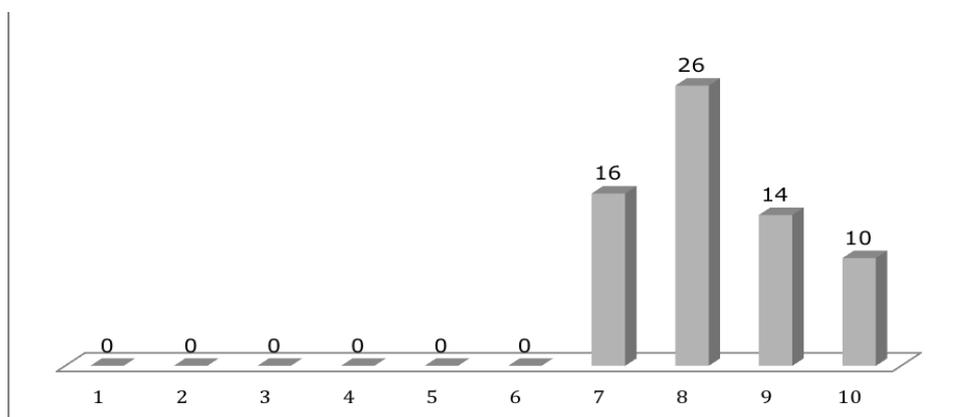


Gráfico IV. Validez de los debates para el desarrollo de las competencias pedagógicas. Fuente: elaboración propia

Tras analizar la información que arrojan los ítems de carácter cuantitativo, además de los datos reseñados en cada uno de ellos, resulta muy significativo el hecho de que no se han recogido puntuaciones inferiores a 5 en ninguno de los ítems.

### 3.5. Visión del alumnado sobre la relación entre los debates y el desarrollo de su pensamiento crítico

A este respecto, cabe destacar que el 100% del alumnado encuestado afirma que a través de la tarea de los debates académicos ha podido desarrollar su pensamiento crítico de forma significativa. Se trata, por tanto, de un dato que afecta a la totalidad del alumnado participante.

Analizando las respuestas dadas al ítem planteado, se constata que los debates realizados han contribuido a conocer más y mejor las diferentes opiniones y argumentos que se suelen aducir en torno a los temas debatidos. En consonancia con esta visión, hay quien expresa valores asociados a la pluralidad y tolerancia, gracias precisamente a la labor desempeñada a lo largo del proceso. De esta forma, recabamos opiniones que valoran positivamente el hecho de defender posiciones determinadas, en lugar del pensamiento propio de cada estudiante universitario:

*Puedo decir que me he enriquecido conociendo y valorando diferentes opiniones. He aprendido a defender roles que no son propiamente míos (E30)*

Debido precisamente a la controversia surgida en ocasiones entre el pensamiento natural del alumnado y los roles designados, varios participantes (E1, E7, E8, E10, E13, E28, E31, E37, E38 y E43) consideran que han tenido la oportunidad de desarrollar más su pensamiento crítico, porque se han visto en la tesitura de tener que defender posturas dialécticas contrarias a su ideología inicial. No obstante, se han registrado voces que apuntan justamente en sentido contrario:

*En mi caso no he podido desarrollar tanto mi pensamiento crítico, porque el tema y el rol que me tocó no iba acorde con mi forma de pensar (E58)*

Son varios los testimonios que afirman que la escucha activa a los miembros del otro equipo a lo largo del debate supone un elemento importante en el desarrollo del pensamiento crítico; es decir, hay una parte del alumnado que identifica que no solo se trabaja la competencia crítica buscando y/o analizando información o realizando un discurso, sino también estando expuesto a argumentos contrarios en un ambiente cordial y de cortesía (E1, E11, E17, E22, E47, E50, E63 y E65). Asimismo, hay quien considera que cuando ejercía de público también estaba desarrollando su competencia crítica de forma activa (E18, E34, E40, 48 y E62).

Por otra parte, hay voces que hablan de la oportunidad que han tenido para realizar autocrítica a lo largo del proceso, valorando de modo positivo dicho aspecto e incluso uniendo explícitamente la faceta de autocrítica al desarrollo del pensamiento crítico:

*Los debates nos han ayudado a ser autocríticos: hemos podido ver (en la grabación) lo que hemos hecho bien y lo que tenemos que mejorar (E4)*

*Gracias a todos los debates, he podido conocer muchos temas que desconocía, profundizando en ellos y ampliando mi capacidad de crítica y autocrítica (E23)*

Por último, hemos encontrado respuestas que manifiestan que, además de desarrollar el pensamiento crítico, la vivencia del proceso de los debates en sus tres fases (preparación, realización, revisión) ha contribuido a acercarse a la futura profesión docente que habrán de desempeñar en la escuela (E24, E56, E69). En un sentido similar, hay quien ha expresado la necesidad de tener criterio profesional, una vez terminado el grado universitario, a la hora de debatir sobre cuestiones educativas o pedagógicas con el resto del profesorado del centro (E67). A su vez, hemos registrado aportaciones que hablan de la necesidad de estar preparado para dialogar con madres y padres como profesionales de la educación:

*En nuestro caso, hablando del futuro, tenemos que ser críticos y dialogantes con los padres, y este ejercicio también ayuda a ser crítico y profesional, escuchando y respetando otras opiniones (E33)*

### **3.6. Visión de alumnado sobre la idoneidad de mantener los debates académicos los próximos años**

Al igual que en el anterior ítem, cabe reseñar que el 100% del alumnado encuestado “recomienda” al profesorado encargado de organizar los debates que siga con esta estrategia pedagógica. Nos encontramos, de nuevo, ante una opinión expresada de forma unánime por el conjunto del alumnado: todas las personas participantes consideran adecuada la tarea de los debates para los próximos cursos.

Realizando un análisis cualitativo de las respuestas dadas, se constata una coherencia clara entre los comentarios emitidos en esta cuestión y en la anterior. Así, por ejemplo, vuelven a aparecer aportaciones explícitas que señalan el valor de la pluralidad y/o tolerancia mostrada en los debates (E10, E15, E30, E38 y E41). A su vez, son varias las voces que califican la experiencia vivida de “enriquecedora” (E8, E12, E17, E60, E64 y E69), por lo que consideran idóneo que los debates se sigan celebrando en los próximos cursos.

En una línea similar se expresan otras voces (E2, E11, E20 y E21), destacando el potencial crítico de los debates: consideran esta estrategia ciertamente válida para reflexionar sobre los temas tratados en clase a lo largo del cuatrimestre y para saber respetar de forma activa otros puntos de vista diferentes e incluso opuestos.

*Ha sido una experiencia interesante y distinta de las demás. Ayuda a descubrir diferentes puntos de vista sobre temas relacionados con la educación (E2)*

Por otro lado, se han recogido respuestas que enfatizan el valor o la función pedagógica de la tarea propuesta por el profesorado (E6, E28 Y E29). Se trata de testimonios que han identificado los debates, de forma autónoma, como estrategia pedagógica para desarrollar competencias y contenidos del cuatrimestre:

*Pienso que puede ser recomendable realizar los debates otros años, porque aprendemos e interiorizamos mucho más de lo que esperábamos al principio (E6)*

*Creo que es un proyecto o trabajo interesante. Además, creo que es un método muy bueno para aprender. Por lo tanto, me parece adecuado organizar los debates los siguientes cursos (E28).*

#### 4. Discusión

Resulta necesario que la formación inicial del profesorado contribuya a que el alumnado se vaya enfrentando a situaciones de índole profesional conducentes a la reflexión sobre la propia situación, sobre su actuación y sobre las consecuencias de su acción (Elliott, 2010; Zabalza y Zabalza, 2011). De esta manera, el alumnado participante manifiesta que la experiencia de los debates académicos ha contribuido a acercarle a la futura profesión docente y, en consonancia con lo expresado por Mota (2010), dichos debates han supuesto una actividad reflexiva con una función clara de procurar comprender las polémicas educativas tratadas por los diferentes equipos.

Una vez reflejados los resultados del estudio, se aprecia una gran coincidencia entre lo expuesto por el alumnado de Magisterio y Paul (2003): gracias a la estrategia propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico, hemos podido constatar que las y los participantes de los debates relatan haber experimentado una mejora en la calidad de sus ideas sobre temas de actualidad educativa y/o pedagógica, habiendo sometido a revisión conceptos que previamente no se habían cuestionado con un fundamento académico-intelectual.

Recalamos la idea de que el pensamiento crítico debe ser una de las competencias que definan el perfil profesional de las futuras maestras y maestros; como actividad reflexiva (Korthagen, 2010) que surge en un contexto de resolución de problemas y en interacción con otras personas, representa una de las claves para responder a las diversas situaciones que va afrontando el alumnado a lo largo del grado. En este sentido, el alumnado declara que el proceso ha supuesto una mejora en la competencia transversal de búsqueda y análisis de información, involucrando al mismo en el desempeño de estas dos tareas relacionadas con el pensamiento crítico (Tulchin, 1987).

A la luz de los resultados obtenidos, destaca que la totalidad del alumnado encuestado afirma que, a través de la estrategia propuesta, ha podido desarrollar significativamente su pensamiento crítico. Asimismo, también el 100% del mismo

considera conveniente y/o recomendable continuar con esta estrategia pedagógica en los próximos años. La conclusión, en este sentido, parece clara: según la visión del alumnado, los debates académicos contribuyen de forma significativa al desarrollo de su pensamiento crítico. Se cumple, por tanto, la hipótesis que manejábamos al principio de este estudio, convergiendo con lo postulado por diferentes autores (Argüello, 2001; Guasti, 2013; Saiz y Rivas, 2008; Sevillano, 2004).

A su vez, los debates académicos contribuyen a que el alumnado de nuevo ingreso vaya adquiriendo las bases del discurso académico-científico necesario en el entorno universitario (Castelló, 2007). Cabe destacar al respecto, que el alumnado participante ve una relación más nítida entre los debates y las competencias comunicativas que las pedagógicas. No obstante, el alumnado ha identificado claramente la tarea de los debates como una estrategia para trabajar los contenidos y competencias del ámbito pedagógico además del comunicativo.

Nos reafirmamos en la elección y uso de la técnica *role-playing* para llevar a cabo los debates académicos. Tal y como se ha puesto de manifiesto en la literatura (ver, por ejemplo, Briñol, de la Corte y Becerra, 2008, p. 232-240), defender públicamente una opinión determinada puede incidir en la percepción del hablante y, por consiguiente, modificar las ideas que tenía dicha persona sobre el tema en cuestión. En nuestro caso así ha ocurrido: varias personas participantes han declarado que, tras vivir el proceso de los debates, han modificado su punto de vista sobre la cuestión sometida a debate, con la apertura personal e intelectual que ello implica. Tratándose, como se trata, de la formación inicial del profesorado, cabe considerar este aspecto como ciertamente pertinente, cuando no necesario.

Según hemos podido constatar, el alumnado destaca los siguientes valores trabajados a lo largo del todo el proceso: respeto, pluralidad, tolerancia, cordialidad y cortesía. Huelga decir que todos ellos son parte fundamental de la capacitación de cualquier docente. Asimismo, para finalizar, llama la atención el hecho de que el alumnado haya subrayado la labor llevada a cabo en lo concerniente a dos competencias transversales de gran calado personal y profesional: la escucha activa y la autocrítica. La visión del alumnado nos reafirma en la consideración de promover estrategias pedagógicas que posibiliten avanzar hacia una nueva concepción de la profesión docente, ahondando en aspectos tales como el desarrollo de las competencias profesionales (Perrenoud, 2010) y la formación reflexiva de la identidad profesional (Korthagen, 2010) desde el inicio del grado universitario.

### Referencias bibliográficas

- Argüello, M.T. (2001). Educar para el pensamiento crítico y la innovación. *Metas de Enfermería*, 34, 50-55.
- Bisquerra, M. y Sabariego, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Briñol, P, de la Corte, L y Becerra, A. (2008). *Qué es persuasión*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Cattani. A. (2003). *Los usos de la Retórica*. Madrid: Alianza.
- Elliott, J. (2010). El estudio de la enseñanza y del aprendizaje: una forma globalizadora de investigación del profesorado. In Pérez Gómez (coord.). *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 223-242.
- García-López, L. J., Díez-Bedmar, M. B., y Almansa-Moreno, J. M. (2013). De ser entrenado a ser entrenador: Cómo ayudar a otros iguales en la mejora de las competencias para hablar en público. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2).
- González, J.D., Barquero, A., Feria, D.J., León, R. y Martín, R (2012). Aprender comunicando: una práctica docente innovadora en comunicación científica. *TESI*, 13(3), 162-175.
- Gorodokin, C., y Mercau, M. (2005). Nosotros argumentamos... ¿Y vos?. Relato de una experiencia didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(34), 1-10.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. in P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.
- Guasti, L. (2013). Presentación de la colección Didáctica de la operaciones mentales. in Amalia Murcio. (2013). *Interpretar. De la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos*. Madrid: Narcea. 11-20.
- Korthagen, F.A.J. (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado". En Pérez Gómez (coord.) *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre*. *Revista Interuniversitaria Formación de Profesorado*, 68(24,2), 83-102. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/127929800810.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf)
- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's. in *Proceedings of the Ninth regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. 345-356.
- Leith, S. (2012). *Me hablas a mí. La Retórica de Aristóteles a Obama*. Madrid: Taurus.
- Mir, M.L., Fernández-Perelló, V., Llompart, S., Oliver, M.M., Soler, M.I, Riquelme, A. (2012). La interacción escuela-familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 173-185. Recuperado de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1364001036.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364001036.pdf)

- Mir, M.L y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255.
- Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Mota, 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.
- Paul, R. (2003). *Guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org>
- Pérez Gómez, A. (2010). Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-36.
- Perrenoud, P. (2010). "La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia". En Pérez Gómez (coord.) Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. *Rev. Interuniversitaria Formación del Profesorado*, 68(24,2), 103-122. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/127929800810.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf)
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Plantin, C. (2004). Pensar el debate. *Signos*, 37, 121-129.
- Pollard, C. A., y Henderson, J. G. (1988). Four types of social phobia in a community sample. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 176, 440-445.
- Pujante, D. (2003). *Manual de retórica*. Madrid: Castalia.
- Real Decreto 1993/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Saiz, C. y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346.
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. Actas de la Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Sevillano, M.L. (2004). Perfiles y campos de trabajo de los titulados en educación. Jornadas Universitarias JUTEDUC. Madrid.
- Torra, I. et al. (2012). Identificación de las competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.
- Tulchin, J. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 235-253.
- Valles, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis sociología.

Zabalza, M.A. y Zabalza, M. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113.

### **Anexo 1: Temáticas propuestas para los debates académicos**

1. La familia y la escuela: ¿cada vez más lejos una de otra?
2. *Homeschooling*: un modelo educativo gestionado en el hogar
3. La educación para la ciudadanía y los derechos humanos: ¿necesidad o adoctrinamiento?
4. Los resultados académicos como criterio para la concesión de becas: ¿justicia o clasismo?
5. ¿La escuela asesina la curiosidad y la creatividad?
6. ¿Es necesario recuperar la autoridad y la disciplina en la escuela?
7. La religión en la escuela: ¿dentro o fuera del horario escolar?
8. La escuela de Summerhill: ¿libertad o libertinaje?
9. La desescolarización: ¿posibilidad o utopía?
10. ¡Sí a los derechos del alumnado! ¿Y las obligaciones?
11. El valor y la validez de los exámenes
12. La red pública y las ikastolas: ¿el mismo objetivo con un diferente camino?
13. La videovigilancia en educación
14. La recuperación del uniforme escolar: ¿hacia la igualdad o hacia la imposición?