

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN



UCSC

EL DEBATE COMO TÉCNICA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN DOS ESTABLECIMIENTOS DE DEPENDENCIA PARTICULAR SUBVENCIONADOS DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN.

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado
en Educación**

PROFESOR GUÍA: TANIA IRIS ARAVENA POBLETE

ESTUDIANTES: CAMILA CABRERA PAVEZ

SERGIO GONZALEZ FUENTEALBA

SOLEDAD MANRÍQUEZ MUÑOZ

CINDY PULGAR SANDOVAL

DAMARIS SALGADO GUTIÉRREZ

CONCEPCIÓN, MAYO DE 2019

DEDICATORIA

Camila

*A mis padres por estar conmigo desde el principio.
A mis hermanas por entregarme alegría.
A mi compañero y esposo, por su amor y paciencia incondicional.*

Sergio

*A mi padre, ya que sin su ayuda, no habría alcanzado esta meta.
A la familia Zamorano Flores, ya que me dieron su apoyo sin interés, en especial a Paloma, que me impulsó a cumplir mis sueños.
A todas aquellas personas que me acompañaron en este proceso, en especial a mi compañero Francisco y mi amigo Christopher.*

Soledad

A mi madre Bernarda, mi padre Luis, mi hermana Luciana y mi abuela María, que son la razón de terminar esta larga etapa y a mis amigos y amigas que me dieron un mate en las noches de desvelo.

Cindy

*A Dios por todo lo que me ha enseñado en estos años.
Principalmente a mis padres por su amor diario y apoyo incondicional, en todo este proceso educativo.
A mis hermanos por hacer mis días más llevaderos.
Finalmente a todas aquellas experiencias adquirida durante esta etapa importante en mi vida.*

Dámaris

A mis padres, hermana y sobrino, por su motivación y amor incondicional, ya que sin su apoyo, nada sería posible.

AGRADECIMIENTOS

A nuestros profesores, quienes pusieron su tiempo y esfuerzo en enseñarnos el camino de la docencia y formar nuestro carácter que trascenderá en nuestra futura labor como docentes.

A los colegios, estudiantes, y profesores que se hicieron partícipe en nuestra investigación. A todos aquellos que, sin tener la obligación, hicieron el esfuerzo para ayudarnos desinteresadamente.

A nuestra profesora Tania, que con paciencia, dedicó su tiempo y esfuerzo en guiarnos y aconsejarnos, siendo un pilar fundamental para esta última etapa como estudiantes de pregrado.

A nuestros compañeros, amigos y familia, quienes siempre han tenido una palabra de aliento y de ánimo para los momentos más difíciles.

ÍNDICE

Resumen	6
Introducción	8
Capítulo I: Planteamiento de problema	9
I.Formulación del problema.....	9
II.Interrogantes.....	13
III.Objetivos	13
IV.Justificación del problema.....	14
V.Supuestos	16
Capítulo II: Marco teórico referencial	17
I.Importancia de la enseñabilidad de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	17
II.Enseñar a pensar.....	21
III.Debate	29
IV.Técnicas Didácticas	31
Capítulo III: Marco Metodológico	35
I.Paradigma de la investigación	35
II.Enfoque metodológico de la investigación	36
III.Tipo de estudio	37
IV.Unidades y sujetos de muestra	37
V.Descripción	41
VI.Recopilación de información: Técnicas e instrumentos	41

VII. Validación	45
Capítulo IV: Resultados y análisis.....	46
I. Análisis de contenido	46
II. Análisis descriptivo.....	49
III. Análisis documental	75
IV. Análisis final	77
Capítulo V: Conclusiones y limitaciones	80
I. Conclusiones	80
II. Limitaciones	82
III. Proyecciones	83
Referencias bibliográficas	84

RESUMEN

En Chile, la educación se ha visto modificada en varios aspectos. Uno de ellos, es la forma en que se concibe el aprendizaje de los estudiantes, entender que son seres sociales y que por medio de las interacciones entre alumnos, es como logran obtener un aprendizaje complementario.

La investigación presentada a continuación tiene el propósito de analizar el impacto del uso del debate, para el desarrollo del pensamiento crítico, en estudiantes de sexto año básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para lo cual, se eligieron dos establecimientos de dependencia particular subvencionada, uno de la comuna de Concepción y otro de San Pedro de la Paz. Para lograr recolectar la información, se utilizarán dos instrumentos: Entrevista, Cuestionario y una técnica para analizar la información.

SUMMARY

In Chile, the education have been modified in a variety of aspects. One of them, is the way in which they conceive the students learning, to understand that they are social beings and through the interactions among the students is how they obtain a complementary learning.

The investigation that is presented next, it has the purpose of analyze the impact of the use of the debate, for the development of critical thinking in students of sixth grade in the History, Geography and Social Science. For this reason, two private subsidized educational institutions where chosen, one it is located in Concepción, and the other it is in San Pedro de la Paz. To gather the information, two instruments were used: an interview, questionnaire and a technique to analyze the information.

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, el desarrollo del pensamiento crítico es una de las habilidades más valoradas. Esto, debido a que genera un proceso cognitivo complejo del pensamiento de nuestros estudiantes. Además de la capacidad de desarrollar un pensamiento racional y reflexivo. Existen innumerables técnicas para lograr desarrollarlo como, por ejemplo, el debate. Puesto que genera un ambiente de compromiso, que contribuye al aprendizaje de los estudiantes (Snider y Schnurer, 2002). Esta técnica, ayuda a que nuestros estudiantes sean capaces de desarrollarse en una forma social, exponiendo sus puntos de vista desde el conocimiento, que los acercará a la verdad presentada en la evidencia. Asimismo, el pensamiento crítico es una actividad reflexiva; puesto que analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como la reflexión de los demás. También cabe mencionar que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción.

Es por ello, que en la presente investigación, se presenta el debate como técnica didáctica para lograr desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Formulación del problema

En un sentido amplio, el desarrollo del pensamiento crítico es una herramienta fundamental para que los alumnos logren desenvolverse en su vida con la capacidad de evaluar las situaciones, alternativas o problemas que se le presentan, de comparar, generar conclusiones y de tomar buenas decisiones, basándose en la evidencia. Las competencias asociadas a la capacidad de pensar críticamente son diversas, ya que implican el desarrollo de habilidades de nivel superior, como la formulación y resolución de problemas; la formulación de preguntas e hipótesis y la búsqueda de respuestas mediante la evaluación y el contraste de la evidencia; el contraste de distintas visiones e interpretaciones de la realidad social y de los procesos históricos; la capacidad de reflexión; la comunicación efectiva y rigurosa; la capacidad de argumentar posturas y opiniones; etc. (Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6º Básico. MINEDUC).

Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo, especialmente, en los años ochenta por Glaser (1984), Perkins (1985), y Whimbey (1985) en lo relativo al impacto de la escolarización sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento, señalaban la mínima influencia real de la escuela en este tema. Por lo que parece necesaria la enseñanza explícita de ciertas habilidades y su

práctica a partir de actividades cotidianas para lograr su transferencia. Sáiz y Rivas (2008), Guzmán y Escobedo (2006).

Entre los teóricos más influyentes que se han propuesto definir el pensamiento crítico, se encuentra Robert Ennis (1985). Para este autor, “el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer”. Es decir, por un lado, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional.

Desde una perspectiva psicológica, se destacan los componentes cognitivos y autorregulatorios del concepto y se le ubica como la habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras). De acuerdo con Paul, Binker, Martin, Vetrano y Kreklau, (1995) y Díaz Barriga (2001), el pensamiento crítico no puede quedarse en la sumatoria de habilidades puntuales aisladas de un contexto y contenido determinado.

Según Pagés (1994) El reto que para el profesorado supone romper con la concepción curricular del modelo técnico, (tener protagonismo en el diseño y en el desarrollo del currículum, cambiar y adecuar la práctica para priorizar la formación del pensamiento del alumnado y la acción más que la transmisión y la acumulación o el descubrimiento de conocimientos), puede tener efectos positivos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y puede convertir el

conocimiento histórico, geográfico y social en un conocimiento útil para los estudiantes y para la sociedad.

Para tener un aprendizaje significativo, el profesor debe actualizarse e innovar sus prácticas con nuevas formas de trabajo, utilizando estrategias que lleven al alumno a obtener aprendizajes significativos para que se cumpla con uno de los objetivos propuestos en educación que es “el de desarrollar su pensamiento crítico”, Leticia Palma (2002).

En Chile, durante el ciclo básico, se espera que los alumnos empiecen a reconocer el carácter interpretativo del quehacer de las Ciencias Sociales. Se busca que aprendan a distinguir las múltiples percepciones que puede existir en torno a un mismo fenómeno. También se pretende que comiencen a evaluar los argumentos y la evidencia que sustentan cada visión.

Al progresar, serán capaces de desarrollar una visión propia respecto de los contenidos del nivel y de temas cercanos de su interés, apoyándose en fuentes y en otros recursos para fundamentar sus propias ideas. (Bases curriculares) De hecho una de las habilidades del pensamiento crítico en los planes y programas de Historia, geografía y ciencias Sociales de sexto año básico es el OA_j: *Comparar distintos puntos de vista respecto de un mismo tema.*

Existen varias técnicas para lograr desarrollar el pensamiento crítico, como por ejemplo: hacer preguntas, usar gráficos, revisión entre pares, utilizar el método socrático, o utilizar el debate. Referidos a este último, el debate, tiene una amplia experiencia de uso en el campo educativo. En este sentido, el debatir

permite crear en el aula un ambiente de compromiso que contribuye a transferir la responsabilidad del aprendizaje al alumnado, pasando de un enfoque pasivo a otro más activo (Snider y Schnurer, 2002). Según Berdine (1987) “los estudiantes valoran muy positivamente aprender participando en lugar de aprender siendo enseñados y recibiendo información pasivamente”. Como afirma un estudiante de 4° de la ESO “en muchas clases, permaneces sentado callado esperando que el profesor te enseñe. Participar en los debates permite interactuar con diferentes temas”

Según Pagán E., Pagán J. y Carrilero A. (2017) , Lewin y Wakefield daban clase en un curso de psicología donde debatían entre ellos en clase para exponer a los estudiantes los dos puntos de vista de un tema. Los profesores concluyeron que “aunque ambos habíamos enseñado un material muy parecido en el pasado, los debates nos forzaron a re-leer y re-pensar la postura a favor y en contra de un modo más profundo de lo que hubiera sido necesario si hubiéramos repetido el material del temario”

Dados los antecedentes anteriores, surge como interés desarrollar un estudio de caso que permita analizar el impacto del uso del debate en el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los estudiantes de 6° año básico de dos establecimientos educacionales de la comuna de Concepción. Por lo tanto, la pregunta central del estudio es:

¿Cómo impacta el uso del debate como técnica didáctica en estudiantes de sexto año básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para el desarrollo del pensamiento crítico en establecimientos de la comuna de Concepción?

2. Interrogantes:

2.1 ¿Cuál es la concepción de los docentes, sobre el uso del debate como técnica didáctica, para desarrollar el pensamiento crítico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?

2.2 ¿Existe relación entre el conocimiento y la aplicación del debate en las planificaciones diseñadas por los profesores en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?

2.3 ¿Cuál es la concepción de los estudiantes sobre el debate como técnica didáctica para desarrollar el pensamiento crítico?

3. Objetivos

Objetivo General:

- Analizar el impacto del uso del debate como técnica didáctica en estudiantes de sexto año básico en la asignatura de Historia, Geografía y

Ciencias Sociales, para el desarrollo del pensamiento crítico en dos establecimientos de dependencia particular subvencionados de la comuna de Concepción.

Objetivos específicos:

- Conocer la opinión de docentes sobre el uso del debate como técnica didáctica, para desarrollar el pensamiento crítico de estudiantes de sexto año básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Identificar la relación entre el conocimiento y aplicación del debate, en las planificaciones diseñadas por los profesores en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Interpretar la concepción de los estudiantes de sexto año básico sobre el debate como técnica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

4. Justificación del problema

Según Julio César Herrero (2018) El pensamiento crítico trata de un razonamiento reflexivo, juicioso, que cuestiona lo que lee o lo que escucha. En este sentido, se puede definir como un proceso que implica hacerse las preguntas apropiadas, reunir y clasificar la información relevante, relacionar la información nueva con los conocimientos ya adquiridos, revisar creencias y

asunciones, razonar de manera lógica, así como extraer conclusiones fiables. (UNESCO 2013, pág. 15).

El pensamiento crítico se centra en la construcción de los argumentos y en su uso en el razonamiento. No es objeto de esta disciplina determinar si un argumento es o no persuasivo; si convence o no. Quien argumenta pretende aproximarse a la verdad de las cosas, sin considerar si ese esfuerzo tiene un fin persuasivo o no. Por el contrario, quien quiere persuadir busca la adhesión, independientemente de que haya o no fundadas razones para ello. (Herrero, 2018).

Es por ello, que el debate aparece como una buena técnica para desarrollar el pensamiento crítico. En este sentido:

El debate, además de contribuir al desarrollo de la habilidad para expresar ideas de manera argumentada, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, requiere del tratamiento adecuado de información, para su posterior análisis, evaluación y elaboración de juicios basados en criterios. Esto permite al orador defender su postura ante una situación, proporciona argumentos pertinentes en referencia al contexto, en un ambiente de respeto de las diversas perspectivas propuestas, conforme a lo que se entiende como habla argumentativa, cuyo requisito básico es la exclusión de todo tipo de coacción y busca de forma cooperativa la verdad (Rangel, 2007).

En la revisión bibliográfica, se ha revelado que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, los ayudará a no solo comprender de una manera significativa los aprendizajes del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino que también les permitirá desenvolverse en su vida cotidiana (MINEDUC, 2006)

Los resultados del estudio pueden ser provechosos para considerarlos en futuras clases de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sobre todo por parte del docente que obtendrá más herramientas comprobadas de ser exitosas a implementar y entregar a sus estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico por medio de los debates.

5. Supuestos

El uso del debate contribuye en los estudiantes al desarrollo del pensamiento crítico, puesto que manifiestan un incremento en el desarrollo del pensamiento crítico en las diversas problemáticas abordadas.

La técnica del debate ayuda a los estudiantes a una mejor comprensión de nuevos contenidos, es por ello, que los profesores planifican sus clases considerando el uso de la técnica didáctica del debate para la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Capítulo II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

1. Importancia de la enseñabilidad de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales

1.1 Historia como Ciencia

Las explicaciones sobre el origen y la evolución de las distintas formas de la sociedad humana han sido constantes y divergentes a lo largo de los tiempos: relatos míticos, genealogías legendarias, cosmogonías religiosas, ficciones noveladas, etc. Desde su constitución en el siglo XIX, como ciencia humana y social, la disciplina intelectual denominada Historia se ha esforzado por elaborar un conocimiento sobre ese proceso evolutivo de las sociedades humanas en el tiempo y sobre el espacio de naturaleza distinta: un conocimiento verdadero, verificable, demostrativo y crítico-racional. Prats, J., (2011).

Para Ramírez, Toledo & Santana (2015). La «Historia» deriva de una palabra del griego antiguo que literalmente significa testigo y puede traducirse también como el que ve. Esta palabra fue utilizada por Heródoto de Halicarnaso, al que Cicerón calificó como «el padre de la historia», al considerar que la historia debía ser entendida como «indagación», «averiguación» sobre los hechos del pasado.

En este sentido, para Sánchez, Jaramillo. (2009), la historia se mezcla en la Ciencia Social como estudio del devenir humano. En primer lugar, la historia debe ser conocimiento del pasado humano, de otro modo no es posible defender la idea de la historia como estudio del pasado absoluto y a la vez tratar de fundar su autonomía como forma de conocimiento. El historiador es quien toma de la realidad los hechos que en su concepto son dignos de ser destacados y abstrae la relación de esos hechos con otros con el fin de poderlos estudiar. Los historiadores tratan de comprender y explicar los sucesos que registran en términos de causa y consecuencia, y tratan de hallar relaciones de dependencia causal entre algunos de los sucesos ordenados secuencialmente; para realizar estas tareas disponen de una gran variedad de leyes generales, algunas de las cuales aceptan tácitamente, como conocimiento del sentido común, mientras que otras se adoptan porque se hallan garantías por alguna ciencia natural o social.

1.2 Enseñanza de la Historia, Geografía y ciencias Sociales

1.2.1 Didáctica de la Historia

La didáctica es la teoría general de la enseñanza. Su objeto de estudio se desarrolla a través de siete ámbitos problemáticos: 1) La determinación de los fines y los objetivos de enseñanzas; 2) la descripción del proceso de enseñanza en su forma general y el descubrimiento de las leyes de ese proceso; 3) la derivación de principios de reglas para el trabajo del profesorado clase; 4) La concreción del contenido de la clase que el alumnado puede a asimilar para su

desarrollo y las diversas actividades prácticas que debe realizar 5) La formulación de los principios fundamentales de la Organización de la clase para conseguir que el alumno aprende; 6) el análisis de los métodos que el profesorado ha de utilizar en la enseñanza y 7) La selección de los medios materiales que deben utilizarse clase. Para Tomachewski, estos problemas interesan a la didáctica sólo la medida en que tiene importancia para todas las asignaturas, haciendo abstracción de las particularidades de cada asignatura concreta. (Toma chewski, 1996,23-24).

Bolívar, A (2005) Plantea que “los cambios organizativos a nivel de escuela (estructuras de colaboración y procedimientos de tomas de decisiones) deben ser aquellos que hacen posibles la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clases, y no en variables distantes o remotas, como frecuentemente ha ocurrido. A su vez, una escuela efectiva precisa de apoyos y presiones de la administración educativa de forma que, sin ahogar su propia dinámica de desarrollo, pueda potenciarla.

1.2.2. Enseñar Historia

En un tiempo en que el conocimiento se diluye ante la falsa contradicción instrucción-educación, la historia es cada vez más necesaria en la formación para desarrollar un criterio y una visión crítica del presente. Además, es un medio idóneo que permite estructurar todas las demás disciplinas Sociales y

hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal. Por lo tanto, puede afirmarse que la Historia es una materia que debe ocupar un lugar preeminente en el currículo educativo general. Prats, J., (2011).

Según Carretero, M y Montanero, M (2008) La finalidad principal de la historia es que cada estudiante adquiera los conocimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad del mundo en el que viven, además de las experiencias pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad.

Según Alegría, J; Muñoz, C y Wilhelm, R (2009) un principio clave en la enseñanza de las ciencias Sociales es que los estudiantes recreen la labor del científico, que conozcan sus recursos, sus metodologías de trabajo, las técnicas que cada ciencia utiliza, de allí el uso de las fuentes primarias y secundarias, de los datos estadísticos, de la entrevista, de la encuesta, etc. Lo señalado se debe dar mediante la formulación de preguntas indagatorias y el proceso de prueba correspondiente.

2. Enseñar a pensar

2.1 Pensamiento crítico.

2.1.1. Definición

Según Hervás, R., Y Miralles, P., (2000) el pensamiento crítico forma parte de las capacidades intelectuales superiores que se deben fortalecer en los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición.

Campos (2007) plantea una concepción abierta del concepto, basando su definición en el análisis de la etimología del término “crítico”, definiendo al Pensamiento Crítico como:

“...una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usa con fines determinados, entre ellos, el de analizar cuidadosa y lógicamente información para determinar su validez, la veracidad de su argumentación o de premisas y la solución de una problemática.” (Campos, 2007: 19)

Campos (2007) sostiene que el Pensamiento Crítico es una competencia aplicable tanto en el ámbito personal como en el ámbito profesional de las personas. De acuerdo a lo anterior, más que una persona capaz de manejar mucha información, esta competencia busca que los sujetos sepan discernir y tomar decisiones razonadas. Esto favorece en los sujetos que desarrollan la

competencia del Pensamiento Crítico, un empoderamiento capaz de entregar mayor independencia y autorrealización personal, profesional y ciudadana. En este sentido, la escuela es descrita por Campos (2007) como el escenario más propicio para el desarrollo y fortalecimiento de esta competencia, pues el paradigma educativo actual se basa en la premisa de promover en los estudiantes el pensar por sí mismos, más que la memorización y reproducción de información.

2.1.2. Habilidades que se desarrollan con el pensamiento crítico.

Piette (1998) sugiere agrupar las habilidades en tres grandes categorías. La primera de ellas se refiere a las habilidades vinculadas a la capacidad de clarificar las informaciones (hacer preguntas, concebir y juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema de una situación o de una tarea, identificar y aclarar los problemas importantes). La segunda categoría abarca las habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones (juzgar la credibilidad de una fuente de información, juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos, juzgar la validez lógica de la argumentación). La tercera categoría se refiere a las habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar las informaciones (obtener conclusiones apropiadas, realizar generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema, una situación o una tarea).

2.1.3. Importancia del pensamiento crítico en la enseñanza.

El desarrollo del pensamiento crítico es de gran importancia en el transcurso de la escolaridad de los estudiantes, es por ellos que Swartz y Perkins (citado en Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras, 2000: 20-22), proponen que el pensamiento debe estar vinculado al currículum escolar; destacando que el Pensamiento Crítico no funciona en el vacío; sino que funciona sobre un algo. El ámbito sobre el cual debe operar son los contenidos comprendidos en los programas de estudios y el marco curricular; similar a lo que plantea González (2006), quien señala que para que los esfuerzos en desarrollar el Pensamiento Crítico sean efectivos se necesita que su generación y ejecución surjan dentro de un marco conceptual debidamente analizado, discutido y compartido, al menos en términos generales, por todos.

Por otro lado Glazman (2007) comprende la crítica en dos dimensiones: en términos académicos, donde la capacidad crítica opera en función del cultivo de la imaginación y la creatividad; y en términos políticos, el que posee como propósito la autonomía del individuo y la toma de posturas con criterios particulares. Desde este punto de vista, la crítica como un componente educativo que se desliza por las aguas de la transformación social, posee como contraparte la naturalización y resignación ante los problemas relacionados con la justicia social.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, siguiendo la misma línea, además se complementa con lo que plantea Paulo Freire, quien indica que enseñar exige crítica. Asimismo, atribuye al ser humano una curiosidad innata; no obstante, esta curiosidad debe despojarse de su ingenuidad y pasar a ser crítica. Este paso no ocurre de forma automática, sino que de las prácticas educativo-progresistas (Freire, 1970). Desde la perspectiva freireana, la educación juega un rol liberador y aclimatador para la vida como un medio o una herramienta en la que el docente desempeña un rol fundamental.

En este sentido el rol del docente y las políticas destinadas a fortalecer el Pensamiento Crítico se hacen necesarias, pues Guzmán y Sánchez (2006) en su investigación “Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Suroeste de México”, establecen como principal conclusión que la capacitación de los docentes puede mejorar el desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes.

2.2. Importancia del pensamiento crítico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Uno de los objetivos alternativos tradicionales de la enseñanza de las ciencias Sociales ha sido la formación del pensamiento crítico en el alumnado. El pensamiento crítico es considerado como una forma de pensamiento de orden

superior, que constituye la esencia de la comprensión. Dicho pensamiento puede ser alcanzado por cualquier estudiante cuando se le prepara para superar retos intelectuales. Cuando se le enseña para que interprete, analice y construya información a fin de responder a una cuestión o un problema. Cuando se le capacita para adquirir nueva información y nuevas habilidades en otros ámbitos y para aplicar lo que ha aprendido en la resolución de nuevos problemas. El pensamiento de orden superior desarrolla la capacidad de pensamiento en el que aprende, y evita la aplicación mecánica de conocimientos o de habilidades rutinarias. La enseñanza de las ciencias Sociales adquiere, de esta manera, la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas públicos, Sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad. La importancia de formar el pensamiento crítico en los estudiantes ha sido puesta de manifiesto por diferentes autores norteamericanos, tomando como referencia los trabajos de Dewey sobre el pensamiento reflexivo. Benejam, P. y Pagès, J. (1998).

La enseñanza de la historia a través de diferentes estrategias puede privilegiar el desarrollo del Pensamiento Histórico y del Pensamiento Crítico en los estudiantes; pues al parecer existe una estrecha relación entre ambos tipos de pensamiento. Algunas de estas actividades, podría ser solicitar al estudiante que plantee una posible respuesta ante un acontecimiento histórico si hubiese sido determinado personaje, pedir que relate las consecuencias para el presente si determinado acontecimiento no hubiera ocurrido, pedir al estudiante que

escriba un final diferente a un acontecimiento determinado, en fin, se le puede ofrecer a los estudiantes en la clase una amplia gama de escenarios para que desarrolle su interpretación, argumentación y proposición (Sarmiento, 2009).

El alumnado además de memorizar información debe aprender a procesarla e interpretarla. Así pues, el tratamiento de la información, el aprender a aprender, la generación del conocimiento, la metacognición, la toma de decisiones, la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico son elementos claves de la instrucción. Los contenidos curriculares de historia son los mecanismos que sirven para enseñar el pensamiento crítico. El alumnado debe terminar su escolaridad obligatoria sabiendo, como mínimo, pensar. Hervás, R., Y Miralles, P., (2000).

2.3. Mineduc y lo que sugiere en sus bases curriculares sobre el pensamiento crítico.

Según las bases curriculares que entrega el Ministerio de Educación (desde aquí en adelante MINEDUC), se espera que durante el ciclo básico, los alumnos empiecen a reconocer el carácter interpretativo del quehacer de las Ciencias Sociales. Se busca que aprendan a distinguir las múltiples percepciones que puede existir en torno a un mismo fenómeno. También se pretende que comiencen a evaluar los argumentos y la evidencia que sustentan cada visión. Al progresar, serán capaces de desarrollar una visión propia

respecto de los contenidos del nivel y de temas cercanos de su interés, apoyándose en fuentes y en otros recursos para fundamentar sus propias ideas.

En relación con lo anterior es que el MINEDUC en las bases curriculares integra orientaciones didácticas relacionadas con la habilidad del pensamiento crítico, siendo en un sentido amplio, el desarrollo del pensamiento crítico una herramienta fundamental para que los alumnos logren desenvolverse en su vida con la capacidad de evaluar las situaciones, alternativas o problemas que se le presentan, de comparar, generar conclusiones y de tomar buenas decisiones, basándose en la evidencia. Las competencias asociadas a la capacidad de pensar críticamente son diversas, ya que implican el desarrollo de habilidades de nivel superior, como la formulación y resolución de problemas; la formulación de preguntas e hipótesis y la búsqueda de respuestas mediante la evaluación y el contraste de la evidencia; el contraste de distintas visiones e interpretaciones de la realidad social y de los procesos históricos; la capacidad de reflexión; la comunicación efectiva y rigurosa; la capacidad de argumentar posturas y opiniones; etc.

El sentido último es la formación de ciudadanos informados y con opinión, que sean participativos, responsables y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones adecuadas mediante diversas estrategias. De acuerdo con lo anterior es que en las Bases Curriculares se han definido una serie de

habilidades para cada nivel que juegan un rol esencial en la adquisición progresiva de un pensamiento crítico:

- La capacidad de los estudiantes de formular preguntas. Cuando el alumno se formula una pregunta se le genera un conflicto cognitivo e, indirectamente, comienza a buscar las causas que motivaron una situación. Que los estudiantes se planteen preguntas y aventuren posibles respuestas, es fundamental para estimularlos a pensar, despertar su curiosidad, desarrollar el pensamiento creativo y motivarlos a la investigación.

- La capacidad de los estudiantes de relacionar el conocimiento, mediante la comparación. Para lograrlo, es preciso que los estudiantes comprendan qué significa comparar. Dado que a los estudiantes les resulta más evidente y sencillo establecer las diferencias, pueden partir identificando inicialmente aquellos elementos que distinguen los aspectos comparados para luego centrarse en las semejanzas. Lo importante es que, con la orientación adecuada del docente, los estudiantes cuenten con criterios claros que orienten la comparación, de modo que esta conduzca a establecer conclusiones.

-La capacidad de los estudiantes de comunicar de manera eficiente. Es importante la realización de actividades diversas que impliquen a los estudiantes comunicar sus resultados y opiniones, con rigurosidad y basándose en evidencia. La comunicación es fundamental en una educación integral, siendo un

elemento esencial tanto en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y en su adecuada integración a su entorno social, como en su desarrollo cognitivo, especialmente en el desarrollo del razonamiento lógico y verbal. Las actividades propuestas en este Programa de Estudio ofrecen amplias oportunidades para que los estudiantes comuniquen sus pensamientos o conclusiones tanto oralmente como por escrito.

3. Debate

3.1 Concepto de Debate

Concebimos el debate como una técnica didáctica de comunicación oral que consiste en poner posturas antagónicas sobre algún tema o problema, donde uno de sus objetivos principales es la persuasión.

Según Fuentes C, Chávez, P., Carbonell, V & Coquele, J. (2004). :

"el debate es "un acto de habla" que tiene como uno de sus objetivos la persuasión, es decir, el lograr conseguir adhesión para un discurso o punto de vista. Sin embargo, es posible sostener que la participación en el debate, va mucho más allá del ejercicio de una función puramente retórica"

El debate nace como una herramienta que permite crear una sociedad más democrática participativa, tolerante y crítica, además surge como una herramienta capaz de superar el vacío dialógico que existe en distintas instancias de intercambio educacional.

Según López & Hinojosa (2010) Hay diferentes maneras de llevar a cabo la técnica del debate, una de ellas implica el trabajo previo individualizado para la

construcción de argumentos sobre un tema asignado, posterior a esto y ante el total del grupo se exponen los argumentos sobre el tema a discutir. Otra forma de trabajo es, separar el grupo en dos partes y solicitar a los equipos que investiguen y argumenten sobre algún tema específico contraponiendo las posiciones y temas a investigar con la intención de convencer al otro grupo de lo positivo de su postura con argumentos objetivos y ejemplos. Por lo tanto el debate requiere una organización retórica clásica compuesta por una introducción, exposición de argumentos y cierre retórico. Además todo argumento debe poseer ciertos elementos para desarrollar así un orden lógico: pretensión (aseveración, tesis), base (datos), garantía (justificación) respaldo y calificadores modales y refutaciones. Fuentes C, Chávez, P., Carbonell, V &Coquele, J. (2004).

3.2 Importancia del debate

Según López & Hinojosa (2010) el debate es una técnica que permite observar y evaluar los aprendizajes, que con frecuencia se utiliza para discutir sobre un tema. Fuentes C, Chávez, P., Carbonell, V &Coquele, J. (2004). considera que "El debate viene a reponer el vacío dialógico existente en las interacciones educativas. Se ha hecho frecuente escuchar en muchos estudiantes el juicio sobre la importancia de participar. Y hablan de una forma de participación relevante; siendo argumentativamente competentes, estando

debidamente informados y protegidos de las invectivas del poder aplastante de la cultura."

Por lo tanto el debate como técnica didáctica promueve el aprendizaje colaborativo, así también es una técnica capaz de entregar pertenencia y sentido a muchas discusiones presentes en los establecimientos educativos, de forma rigurosa y objetiva (Sánchez, G 2007), promoviendo la lógica, la empatía, y el trabajo colaborativo a través de un aprendizaje activo.

3.3 Habilidades que permite desarrollar el debate.

Una de las principales habilidades a desarrollar a través del debate es la argumentación, sin embargo Berkley, E. Cross, P. &Howwll, (2007) incorpora la idea de debate como un "debate crítico", ya que esta técnica aumenta la motivación de los estudiantes, refuerza las competencias de investigación, desarrolla el nivel de competencias de investigación, crea un ambiente colaborativo forzando la tolerancia y promueve el pensamiento crítico.

4. Técnicas didácticas

4.1. Diferencia entre estrategia y técnica.

Según Valle Arias, A, Barca, A, González, R, Núñez, J. (1999) podemos decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas

de aprendizaje. En ese sentido, de orientar el aprendizaje en base a una meta, mediante una estrategia es que las acciones específicas que se centran en un determinado y específico momento de la clase, por ejemplo síntesis o análisis de lo aprendido en esta son necesarias las técnicas didácticas como recurso para cumplir con los propósitos de la estrategia.

Según López, D.C., & Mejía, L. A.. (2017) una técnica didáctica constituye un procedimiento organizado que ayuda a generar un proceso de aprendizaje efectivo, de acuerdo con los lineamientos que se establecen desde la estrategia didáctica. Dicho de otra manera, la técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia.

Según Chehaybar, E y Kuri. (2012) una técnica adecuada tiene el poder de activar los impulsos y las motivaciones individuales, de estimular tanto la dinámica interna como la externa, de manera que las fuerzas puedan estar mejor integradas y dirigidas hacia las metas del grupo, se puede desprender de la etimología de la palabra su definición, ya que en griego esta significa conjunto de procesos de un arte o de una fabricación, es decir cómo hacer algo. Algunos ejemplos de técnicas didácticas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se consideran: exposición, desarrollo de proyectos de aula, estudios de caso, método de preguntas, simulación, juegos pedagógicos, juegos de roles, panel de discusión, lluvia de ideas, retos, uso de software, entre otros.

4.2. Tipos de técnicas didácticas

La selección de la técnica didáctica está en función del campo disciplinar o área de conocimiento y el nivel de formación de los alumnos.

La selección de la adecuada técnica didáctica a llevar a cabo se puede desprender de diversos aspectos, tales como los objetivos esperados, el tamaño del grupo con el cual se ha de trabajar y la capacidad docente. aspectos que se pueden agrupar en dos macro categorías:

- a) Participación: Corresponde al número de personas que se involucra en el proceso de aprendizaje, donde se considera desde el autoaprendizaje al aprendizaje colaborativo
- b) Duración: Corresponde a las técnicas que se centran el tiempo que se invierte en el proceso didáctico.

Podemos delimitar que el debate es realizado dentro de la macro categoría de participación grupal, orientado por una persona, en el caso escolar este proceso es orientado por el Docente, quien cumple la función de guía o interrogador y tal técnica didáctica sería considerado dentro del aprendizaje colaborativo o integral.

Las técnicas de grupo son maneras o procedimientos sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la dinámica de grupo. Chehaybar, E y Kuri. (2012)

4.3 Finalidad de las técnicas didácticas

Según Bravo, P & Varguillas, C (2015) la aplicación de técnicas didácticas, permiten que el estudiante se convierta en responsable de su propio aprendizaje, asuma un papel participativo y colaborativo en el proceso a través de ciertas actividades, tome contacto con su entorno, se comprometa en un proceso de reflexión con lo que hace y desarrolle la autonomía.

A continuación mencionaremos algunas características importantes sobre las técnicas didácticas y su aplicación.

- Estimulan a los estudiantes a una participación activa en la construcción del conocimiento. Promoviendo la investigación por cuenta propia, que analicen la información obtenida, que estudien cómo un conocimiento se relaciona con otro, que sugieran conclusiones y aporten ideas, entre otras.
- Fomentan el desarrollo del aprendizaje colaborativo a través de actividades grupales, ya sea de forma presencial o virtual.
- Promueven en el Docente el desempeño de facilitar el aprendizaje y hacer que el alumno profundice en los conocimientos.

Capítulo III MARCO METODOLÓGICO

1. Paradigma de la investigación

El paradigma a utilizar en esta investigación, corresponde a uno interpretativo. Éste es el apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico. De manera que focaliza su atención en la descripción de lo individual, lo distintivo, la existencia de realidades múltiples, lo particular del hecho que se estudia, sin la pretensión primaria de establecer regularidades, ni el establecimiento de generalizaciones o leyes universales por la vía de generalizaciones abstractas a partir de datos estadísticos, más bien consideran que los postulados de una teoría son válidos únicamente en un espacio y tiempo determinados. El investigador trata de descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social, dirige su labor a entrar en el mundo personal de los individuos, en las motivaciones que lo orientan, en sus creencias. González, M. (2009).

Se busca el contexto de estudio y uso del debate como técnica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de sexto año básico en dos establecimientos de la comuna de Concepción.

2. Enfoque metodológico de investigación

La investigación se abordará desde una perspectiva Mixta, con predominancia cualitativa, es decir el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (Johnson y Onwuegbuzie, 2004 p. 17). Según Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos: (...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan...; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21).

Para Lieber y Weisner (2010), indican 4 razones para utilizar el método mixto:

1. Enriquecimiento que la muestra (al mezclar enfoques se mejora)
2. Mayor fidelidad de los instrumentos de recolección de los datos (certificando que sean adecuados y útiles, así como para que se mejoren las herramientas disponibles)
3. Integridad del tratamiento o intervención (asegurando su confiabilidad)
4. Optimizar significados (facilitando mayor perspectiva de los datos, consolidando interpretaciones y la utilidad de los descubrimientos.

Por otra parte Brannen (2008), asegura que la utilización del enfoque mixto desarrolla nuevas destrezas o competencias en materia de investigación, o bien, reforzarlas.

3. Tipo de estudio

De acuerdo con el objetivo del estudio, nuestra investigación ha optado por un estudio de caso. "Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números sino en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos" (Cebreiro López y Fernández Morante 2004: 666). Por otro lado, Stake (2005: 11), asegura que la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes".

Es así que el estudio tiene como propósito analizar el uso del debate como técnica en estudiantes de sexto año básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para el desarrollo del pensamiento crítico en dos establecimientos educacionales particulares subvencionados uno de la comuna de San Pedro de la Paz y otro en la comuna de Concepción.

4. Unidades y sujetos de muestra

Cuando no puede accederse a todos los elementos de una población, determinamos un subconjunto de ella, al que llamamos muestra. Para que un subconjunto de elementos de una población pueda constituir la muestra de un

procedimiento científico, ese subconjunto debe tener una sola propiedad: debe ser representativa. Una muestra es representativa cuando podemos generalizar a la población, con una cierta confianza los datos obtenidos en ella. Leon, G. O. G., & Montero, G. I. (2006). En base a este significado, a continuación presentaremos las unidades y sujetos de muestra.

Los criterios para seleccionar las unidades de estudio en esta investigación fueron: Establecimientos con una amplia trayectoria, representativos para cada comuna, facilidad para realizar la investigación.

Unidades de estudio

Uno de los aspectos importantes de toda investigación son las unidades de estudio, los cuales se pueden definir como el elemento de la población que genera la información objetivo del estudio. Puede ser un individuo físico o una agrupación de individuos definida por cualesquiera criterios. Leon, G. O. G., et. al. (2006).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, la unidad de estudio de la presente investigación se expone en la siguiente tabla:

Tabla n° 1. Caracterización de los establecimientos educacionales seleccionados como unidades de estudio.

Establecimiento Educativo	Dependencia	Años de Experiencia	Número de estudiantes
Establecimiento educacional 1	Particular subvencionado	48 años	725
Establecimiento educacional 2	Particular subvencionado	47 años	1.184

Sujetos de estudio.

Los sujetos de estudio tienen un rol fundamental en toda investigación, se eligen porque cumplen ciertos requisitos o características que en el mismo contexto educativo no ejecutan otros miembros de la comunidad. Arias, F. (2012) entiende al sujeto como la persona que busca, obtiene, o posee el conocimiento; y el objeto como el hecho, fenómeno, tema o materia que el sujeto estudia. Así mismo Lederman, (1990). Entiende por sujetos, quienes poseen información, que pueden traducir y formular en palabras sus pensamientos, sentimientos y conductas, y que necesitan del investigador y del contexto grupal para que esa información aflore.

Considerando lo anterior, los sujetos de estudio de nuestra investigación se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla n° 2. Caracterización de los docentes seleccionados como sujetos de estudio.

Docente	Género	Dependencia del establecimiento educacional	Título profesional	Años de experiencia
Docente A	Femenino	Particular subvencionado	Profesora en Educación Básica mención Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	25 años
Docente B	Femenino	Particular subvencionado	Profesora en Educación media mención Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	31 años

5. Descripción

Tanto las unidades como los sujetos de estudio fueron seleccionados de acuerdo a los amplios años de experiencia. Además, los sujetos de estudio son profundamente relevantes, pues, las docentes A y B cuentan con la mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, lo que las hace acorde con la investigación en cuestión.

El establecimiento educacional n°1 tiene como dependencia particular subvencionada, ubicado en la comuna de San Pedro de la Paz, cuenta con 725 estudiantes en doble jornada escolar, y su sexto año básico cuenta con 35 estudiantes.

Por otro lado el establecimiento educacional n°2 tiene como dependencia subvencionada, está ubicado en la comuna de Concepción, cuenta con 1.184 con jornada escolar completa y su sexto año básico cuenta con 35 estudiantes.

6. Recopilación de información: Técnicas e instrumentos

De acuerdo a las técnicas de recopilación de información Méndez (1999, p.143) define a las fuentes y técnicas para recolección de la información como los hechos o documentos a los que acude el investigador y que le permiten tener información. En su opinión, es la materia prima por la cual puede llegarse a explorar, describir y explicar hechos o fenómenos que definen un problema de investigación. En opinión de Rodríguez Peñuelas (2010), las técnicas, son los

medios empleados para recolectar información: observación, cuestionario, entrevistas y encuestas.

Un instrumento de recolección de datos para Sabino (2002) es, en principio, cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información (...) Los datos secundarios, por otra parte son registros escritos que proceden también de un contacto con la práctica, pero que ya han sido recogidos, y muchas veces procesados, por otros investigadores (.....) suelen estar diseminados, ya que el material escrito corrientemente se dispersa en múltiples archivos y fuentes de información (p.89)

Basándonos en el tipo de estudio y el enfoque metodológico de esta investigación, es que la selección de las técnicas e instrumentos para llevar a cabo la recolección de datos de la investigación será analizar paralelamente y la correlación con las técnicas pertinentes para cada instrumentos.

Entrevista

Tal como lo señalan Benney y Hughes (1970), la entrevista es “la herramienta de excavar” favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimiento sobre la vida social, los científicos Sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales.

Cuestionario.

Hurtado (2000) define cuestionario como “un instrumento que agrupa una serie de preguntas relativas a un evento, situación o temática particular, sobre el cual el investigador desea obtener información”

Arribas, M. (2004), asegura que “El cuestionario es un instrumento utilizado para la recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista. Su finalidad es conseguir la comparabilidad de la información”

6.1 Análisis de la información.

Hurtado de Barrera, (2010) señala, “la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos implica determinar por cuáles medios o procedimientos el investigador obtendrá la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación” (p.164) Considerando lo anterior, las técnicas utilizadas en la presente investigación son tres; Análisis de contenido, análisis documental y análisis descriptivo.

Análisis de contenido

El análisis de contenido para Hernández (1998), es una técnica muy útil para analizar los procesos de comunicación en muy diversos contextos. El análisis de contenido puede ser aplicado virtualmente a cualquier forma de

comunicación (p. 293). En la presente investigación esta técnica nos permite la interpretación de las entrevistas realizadas a los docentes.

Análisis documental

El análisis documental puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias. “el análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto” (Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. 1995). En nuestro caso, el objetivo del análisis documental es identificar la relación entre el conocimiento y aplicación del debate, en las planificaciones diseñadas por los docentes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los respectivos establecimientos educacionales. En síntesis, nos permitirá interpretar el registro de las planificaciones.

Análisis estadístico descriptivo.

Por último, el primer paso del análisis de los datos consiste en describirlos. Esto generalmente implica calcular una serie de medidas de estadística descriptiva, así llamadas porque describen las características generales de un conjunto o distribución de puntajes. Efectivamente, estas cifras permiten al investigador (o al lector del informe de la investigación) obtener una primera impresión exacta del aspecto que presentan los datos (Neil J. Salkind.

1999). Llevándolo a la presente investigación, el análisis estadístico descriptivo nos permitirá interpretar el cuestionario realizado a los estudiantes de sexto año básico de dos establecimientos educacionales, uno de la comuna de San Pedro de la Paz y otro de la comuna de Concepción.

7. Validación

En toda investigación, luego de diseñar un instrumento, se debe validar el contenido de este, al respecto Rusque. M (2003) señala que “la validez representa la posibilidad de que un método de investigación sea capaz de responder a las interrogantes formuladas.

Por otro lado para Canales, (1995) la validez se refiere “Al grado en que se logra medir lo que se pretende medir. Esta característica es importante, pues es requisito para lograr la confiabilidad de los datos. Si una información es válida, también es confiable. Lo opuesto no necesariamente es cierto. Un dato puede ser confiable pero no válido” (p. 77).

La validez de los instrumentos utilizado en esta investigación se realizó por un experto de la Universidad Católica de la Santísima Concepción doctor en educación, quien valoró la coherencia entre la pregunta y la dimensión- sub dimensión a la que intenta responder, de acuerdo a las definiciones entregadas, además de valorar la redacción y precisión de las preguntas respecto de la información que se quiere recoger.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS

1. Análisis de contenido

De acuerdo con los hallazgos encontrados en la matriz de la entrevista, las docentes entregan características que ellas consideran propias del debate, en este sentido ambas docentes creen que el debate debe poseer un tema específico, así mismo, las docentes coinciden que el debate tiene una estructura, no obstante, para cada una de ellas, la estructura del debate, es de forma diferente. Así, para la docente A la estructura es “Obviamente un inicio, un desarrollo, un cierre” y para la docente B “primero investigación, perdón, primero la investigación, después no cierto el estudio del tema y después eh... ver técnicas de debate pa` poder llevar a cabo una discusión, ya”

En cuanto a la aplicación del debate en las asignaturas, las docentes concuerdan en que es aplicable en historia pero mientras que para la docente A, es aplicable a todas las asignaturas, la docente B cree que solo se puede utilizar el debate en las asignaturas humanistas ya que estas "son las más convenientes para desarrollar la actividad". De acuerdo con las condiciones para llevar a cabo un debate, la docente A plantea que son referidas a “los conceptos claves y objetivos”, por el contrario la docente B asegura que “Lo primero que el colegio tiene que tener el taller de debate”

Referente al debate como técnica didáctica se puede observar una diferencia de opinión entre ambas docentes, ya que la docente A considera que “es pertinente utilizar el debate como técnica didáctica con los estudiantes de

sexto básico”, es así que declaró utilizarlo “al inicio o al cierre de la clase”, en este sentido se evidencia una contradicción, ya que la docente al responder la siguiente pregunta, responde que no realiza el debate en el curso en cuestión, pero sí en otro curso, “en 7° aplicamos uno con las energías renovables, emm teníamos tenemos una estudiante que participa en talleres de, entonces estaba totalmente conectada y a ella la incluimos como moderadora” Por otro lado la docente B considera que “no es pertinente, a menos que se haga un taller con los estudiantes interesados en participar en estos debates”, pero indica que solicita a sus estudiantes “que den su opinión, no cierto, pero de una forma muy rudimentaria, no con debate” por lo tanto no aplica la técnica de manera completa “No la aplico, una parte de la técnica, no completa.”

En otro sentido, la docente A plantea que el debate como técnica didáctica desarrolla “El pensamiento crítico, la autoestima, el trabajo en equipo”, la docente B coincide con la A en el pensamiento crítico, planteando que desarrolla la habilidad de pensar y analizar, además señala que desarrolla la capacidad de indagar. Es así que ambas docentes consideran que aplicar el debate como técnica didáctica ayuda a pensar a los estudiantes, en este sentido, la docente A señala que “es importante que los estudiantes piensen y den su opinión con argumentos”. Mientras que la docente B considera que “es importantes que los estudiantes desarrollen y aprendan su pensamiento humanista, ya que el debate les ayuda a investigar de una forma más profunda”. En consecuencia, las docentes declaran que el debate es una técnica importante para enseñar a pensar a sus alumnos, la docente A indica que esta técnica puede "ayudarles a

la participación ciudadana, que no se queden callados" así mismo, la docente B piensa que el debate desarrolla el lado investigativo de los estudiantes. Además, las docentes concuerdan en que el pensamiento crítico se desarrolla utilizando la técnica didáctica del debate. La docente A señala "Sí, sí, pero con tiempos acotados, insisto, porque si no, es puro desorden" Mientras que la docente B indica que "Sí, si, demás si los chiquillos pusieran algo de su parte tuvieran también la la eh la opción de hacerlo y también la la capacidad de entender de qué se trata el debate po no ya" De acuerdo con lo anterior, ambas docentes consideran que el pensamiento crítico cumple un rol fundamental para enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la Docente A señala "yo creo que es fundamental, pero em es un trabajo, no es fácil" igualmente asegura que es importante desarrollarlo "En todas las áreas, yo creo que en todas las áreas, porque ahí tú ayudas a conocer al grupo curso" no obstante indica "que el debate ayuda de forma incipiente, pero como finalidad no" Por otra parte, la docente B considera que el pensamiento crítico es fundamental "yo creo que es la base, es la base, ya po´ como una asignatura humanista tiene un rol fundamental" Es por ello que la docente plantea que el pensamiento crítico se debe desarrollar al inicio de la escolaridad "tendrían que empezar ya desde más pequeñitos"

Finalmente, ambas docentes coinciden que el debate ayuda a mejorar los logros de aprendizajes, haciendo que estos sean significativos, La docente A puntualiza que sólo a algunos alumnos les ayuda a mejorar los logros de aprendizaje, por el contrario la docente B plantea que "eso ayuda ayuda a que los chiquillos vayan desarrollando por lo menos la capacidad de pensar", es por

eso que "es una tarea que tendría que desarrollar eeh en toda la vida escolar de los chiquillos"

2. Análisis descriptivo

- Pregunta N°1 ¿Conoces el debate?

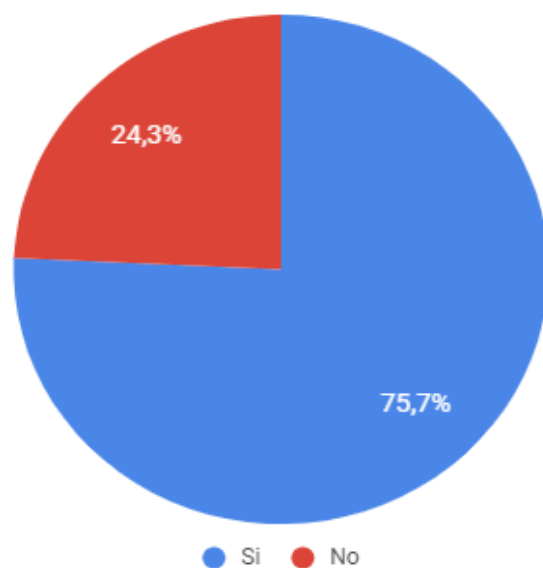
Establecimiento educacional	Si	No
N°1	23	12
N°2	30	5

Cantidad total

Si	No
53	17

Gráfico 1

Pregunta 1: ¿Conoces el debate?



Interpretación: El 24,3% de los estudiantes declara no conocer sobre el debate. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes, 75,7% asegura que sí conoce el debate.

- Pregunta N° 2 ¿Has participado alguna vez en un debate?

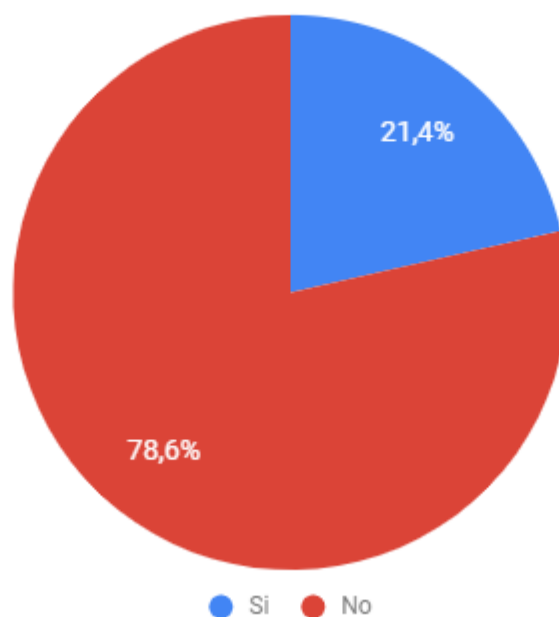
Establecimiento educacional	Si	No
N°1	4	31
N°2	11	24

Cantidad total

Si	No
15	55

Gráfico 2

Pregunta 2: ¿Has participado alguna vez en un debate?



Interpretación: El 21,4% de los estudiantes reconoce haber participado al menos una vez en un debate, frente a un 78,6% que indica nunca haber participado de un debate.

- Pregunta N° 3 Si tu respuesta anterior fue sí ¿Cuántas veces has participado en un debate?

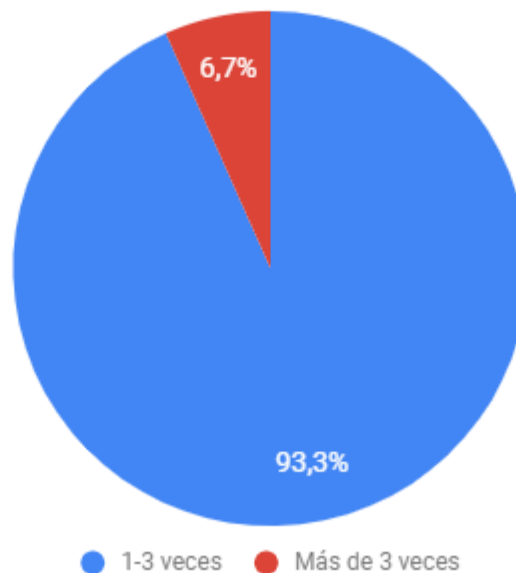
Establecimiento educacional	1 -3 vez	más de 3 veces
N°1	4	0
N°2	10	1

Cantidad total

1-3 veces	Más de 3 veces
14	1

Gráfico 3

Pregunta 3: Si tu respuesta anterior fue sí ¿Cuántas veces has participado en un debate?



Interpretación: De los estudiantes que sí han participado de un debate. El 93,3% de los estudiantes ha participado de 1 a 3 veces en un debate y solo el 6,7% de los estudiantes han participado más de tres veces en un debate.

- Pregunta N°4 Según tu opinión ¿tiene ventajas participar en el debate?

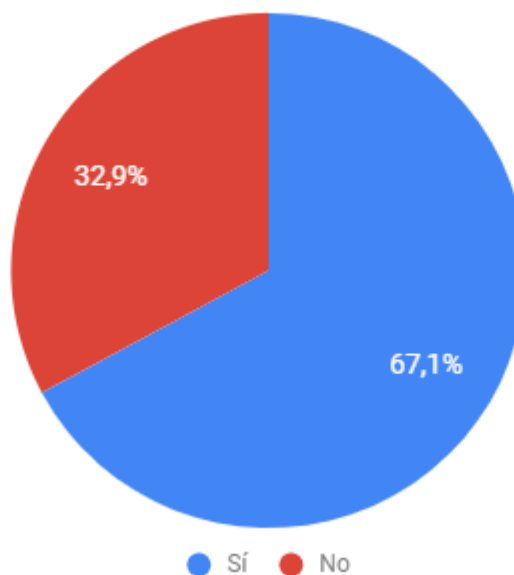
Establecimiento educacional	Si	No
N°1	25	10
N°2	22	13

Cantidad total

Sí	No
47	23

Gráfico 4

Pregunta 4: Según tu opinión ¿tiene ventajas participar en el debate?



Interpretación: Un 67,1% de los estudiantes cree que participar de un debate trae beneficios, frente al 32,9% que piensa que no tiene beneficios participar de un debate.

- Pregunta N°5 ¿Crees que el debate posee dificultades?

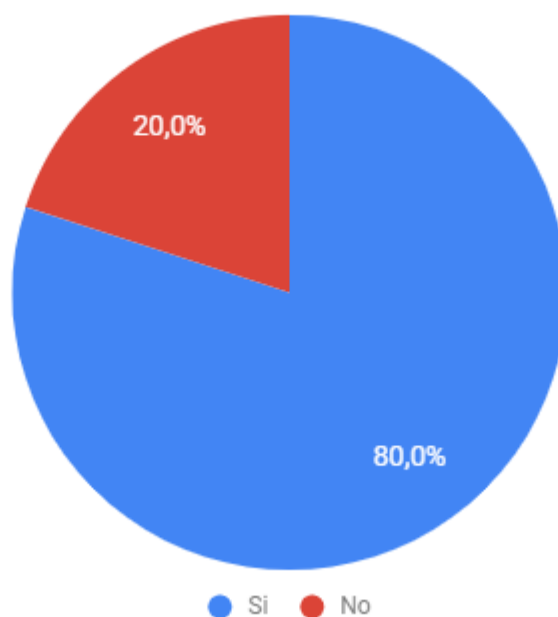
Establecimiento educacional	Si	No
N°1	27	8
N°2	29	6

Cantidad total

Si	No
56	14

Gráfico 5

Pregunta 5: ¿Crees que el debate posee dificultades?



Interpretación: El 80% de los estudiantes cree que el debate tiene dificultades.

Mientras que el 20% de los estudiantes asegura que no.

- Pregunta N°6 ¿Crees que el debate te puede ayudar a aprender historia?

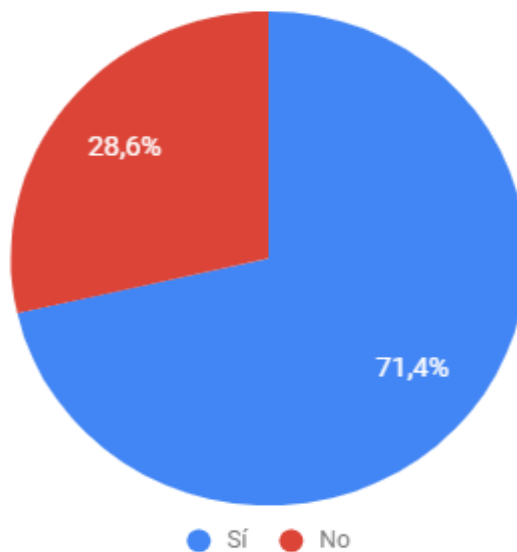
Establecimiento educacional	Sí	No
N° 1	29	6
N° 2	21	14

Cantidad total

Sí	No
50	20

Gráfico 6

Pregunta 6: Crees que el debate te puede ayudar a aprender historia?



Interpretación: El 71,4% de los estudiantes creen que el debate puede ayudar a aprender historia. Mientras que el 28,6% de los estudiantes asegura que no.

¿Por qué?

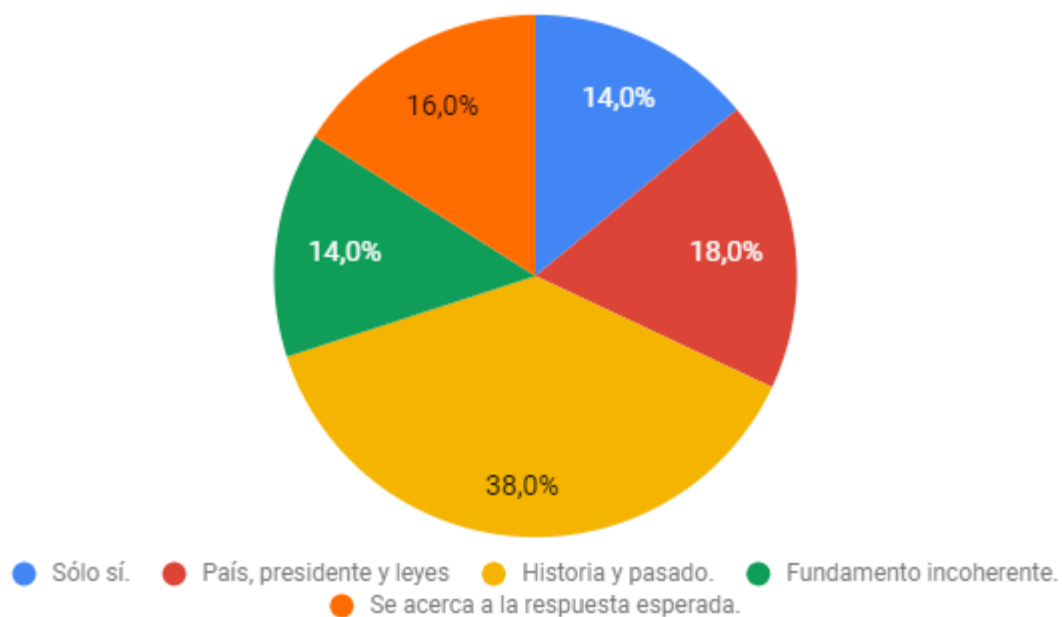
Establecimiento educacional	Sólo sí.	País, presidente y leyes	Historia y pasado.	Fundamentación incoherente.	Se acerca a la respuesta esperada.
N° 1	4	6	11	4	4
N° 2	3	3	8	3	4

Total

Sólo sí.	País, presidente y leyes	Historia y pasado.	Fundamentación incoherente.	Se acerca a la respuesta esperada.
7	9	19	7	8

Gráfico 7

Fundamento Pregunta 6: ¿Por qué?



Interpretación: El 38% de los estudiantes creen que el debate les puede ayudar a aprender sobre la historia y el pasado, el 18% de los estudiantes creen que el debate les puede ayudar a aprender sobre el país, presidentes y leyes, el 16% de los estudiantes se acerca a la respuesta esperada, el 14% de los estudiantes no realizó una argumentación y por último el 14% de los estudiantes lo llevó a cabo con un fundamento incoherente.

- Pregunta N° 7 ¿Crees que el debate te puede ayudar a reflexionar sobre algún hecho histórico?

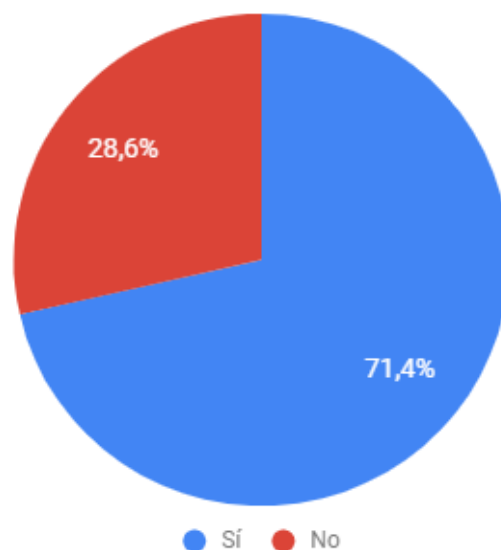
Establecimiento educacional	Sí	No
N° 1	23	12
N° 2	27	8

Cantidad total

Sí	No
50	20

Gráfico 8

Pregunta 7: ¿Crees que el debate te puede ayudar a reflexionar sobre algún hecho histórico?



Interpretación: El 71,4% de los estudiantes creen que el debate les puede ayudar a reflexionar sobre algún hecho histórico. Mientras que el 28,6% de los estudiantes asegura que no.

¿Por qué?

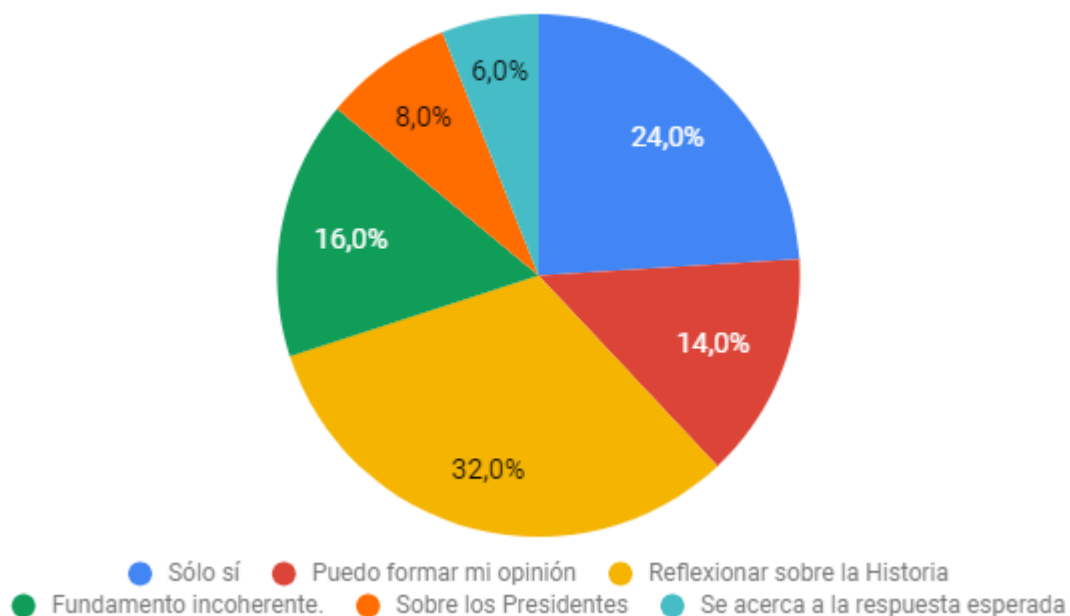
Establecimiento educacional	Sólo sí.	Puedo formar mi opinión	Reflexionar sobre la historia.	Fundamento incoherente.	Sobre los presidentes.	Se acerca a la respuesta esperada.
N° 1	4	5	7	2	3	2
N° 2	8	2	9	6	1	1

Cantidad Total

Sólo sí	Puedo formar mi opinión	Reflexionar sobre la Historia	Fundamento incoherente.	Sobre los Presidentes	Se acerca a la respuesta esperada
12	7	16	8	4	3

Gráfico 9

Fundamento pregunta 7: ¿Por qué?



Interpretación: El 32% de los estudiantes creen que el debate les puede ayudar a reflexionar sobre la historia, el 24% de los estudiantes no realizó una argumentación, el 16% de los estudiantes lo llevó a cabo con un fundamento incoherente, el 14% de los estudiantes consideran que el debate les puede ayudar a reflexionar sobre un hecho histórico para poder formar una opinión, el 8% de los estudiantes creen que el debate les puede ayudar a reflexionar sobre

un hecho histórico para poder saber sobre los presidentes y por último el 6% de los estudiantes se acerca a la respuesta esperada.

- Pregunta N°8 ¿Crees que el debate nos puede ayudar a pensar?

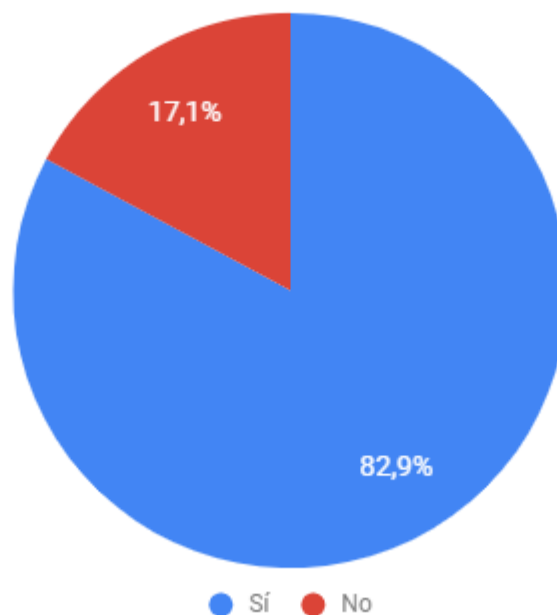
Establecimiento educacional	Sí	No
N° 1	27	8
N° 2	31	4

Cantidad total

Sí	No
58	12

Gráfico 10

Pregunta 8: ¿Crees que el debate nos puede ayudar a pensar?



Interpretación: El 82,9% de los estudiantes creen que el debate les puede ayudar a pensar. Mientras que el 17,1% de los estudiantes asegura que no.

¿Por qué?

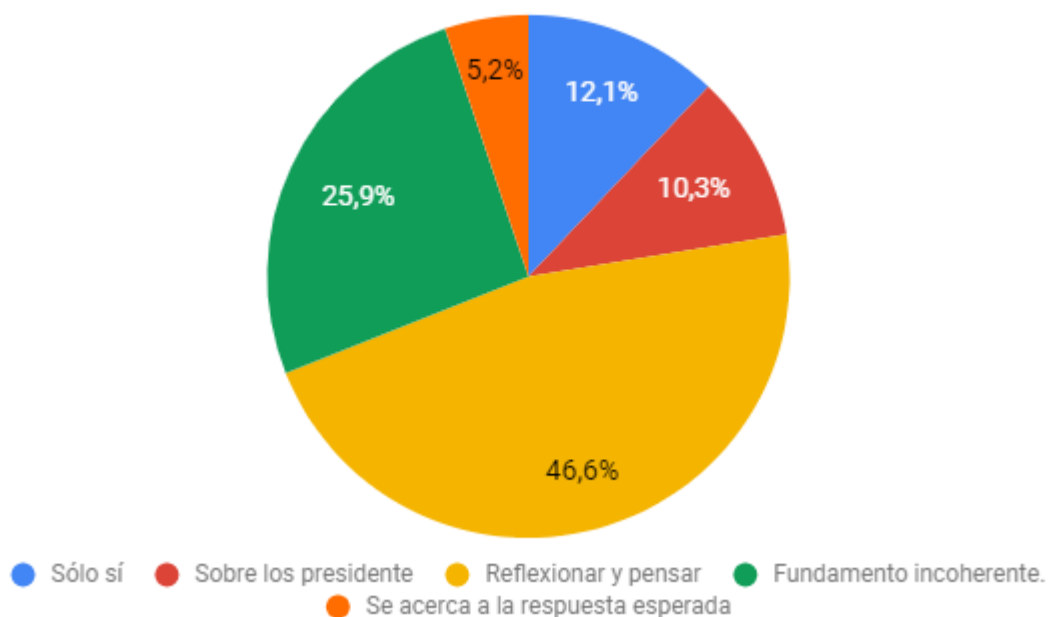
Establecimiento educacional	Sólo sí.	Sobre los presidentes	Reflexionar y pensar	Fundamento incoherente.	Se acerca a la respuesta esperada.
N° 1	1	3	12	10	2
N° 2	6	3	15	5	1

Cantidad Total

Sólo sí	Sobre los presidentes	Reflexionar y pensar	Fundamento incoherente.	Se acerca a la respuesta esperada
7	6	27	15	3

Gráfico 11

Fundamento Pregunta 8: ¿Por qué?



Interpretación: El 46,6% de los estudiantes creen que el debate les puede ayudar a reflexionar y pensar, el 25,9% de los estudiantes lo llevó a cabo con un fundamento incoherente, el 12,1% de los estudiantes no realizó una

argumentación, el 10,3% de los estudiantes consideran que el debate les puede ayudar a pensar sobre la elección de los presidentes, el 5,2% de los estudiantes se acerca a la respuesta esperada.

- Pregunta N°9 ¿En qué circunstancias crees que el debate te puede ser útil?

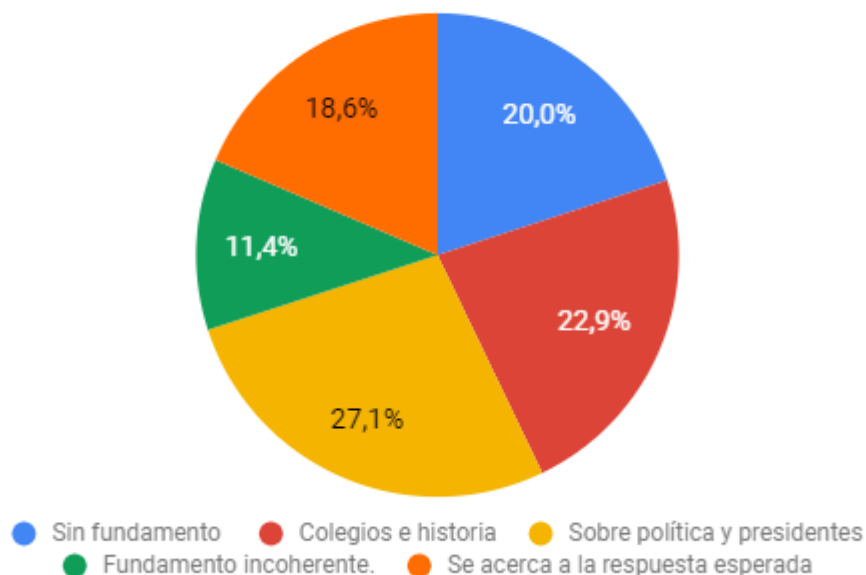
Establecimiento educacional	sin fundamento.	Colegios e Historia	sobre política y presidente	Fundamento incoherente.	Se acerca a la respuesta esperada.
N° 1	9	7	10	4	5
N° 2	5	9	9	4	8

Cantidad Total

Sin fundamento	Colegios e historia	Sobre política y presidentes	Fundamento incoherente.	Se acerca a la respuesta esperada
14	16	19	8	13

Gráfico 12

Fundamento pregunta 9: ¿En qué circunstancias crees que el debate te puede ser útil?



Interpretación: El 27,1% de los estudiantes creen que el debate les puede ser útil en circunstancias relacionadas con la política y los presidentes, el 22,9% de los estudiantes creen que el debate les puede ser útil en circunstancias relacionadas con colegios e historia, el 18,6% de los estudiantes se acerca a la respuesta esperada, el 11,4% de los estudiantes lo llevó a cabo con un fundamento incoherente y por último el 20% de los estudiantes no realizó una argumentación.

Matriz planificaciones

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
1.1 Los objetivos de aprendizaje presentan coherencia con los contenidos de de la Unidad.	<p><u>Docente A</u> :Se observa coherencia entre los Objetivos de Aprendizaje planteados para cada contenido de la Unidad.</p> <p><u>Docente B</u>: Se observa coherencia entre Objetivos de aprendizaje planteados para cada contenidos de la Unidad.</p>

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
1.2 Los Objetivos de Aprendizaje responden a las preguntas ¿qué?, ¿para qué? y ¿cómo? aprender.	<p><u>Docente A</u>: Se observa que los Objetivos de Aprendizaje responden a las preguntas : ¿qué?, ¿para qué? y ¿cómo?</p> <p><u>Docente B</u>: Los Objetivos de Aprendizaje presentes solo responden el ¿qué? y ¿para qué?, pero no el ¿cómo?</p>

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
1.3 Los Objetivos de Aprendizaje consideran	<u>Docente A</u> Se considera el desarrollo del pensamiento crítico en los Objetivos de Aprendizaje.

el desarrollo del pensamiento crítico.	<u>Docente B:</u> No se considera el desarrollo del pensamiento crítico en los Objetivos de Aprendizaje.
--	---

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
1.4 Los Objetivos de Aprendizaje consideran el debate u otra técnica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico.	<p><u>Docente A:</u> Los Objetivos de Aprendizaje no consideran el debate como técnica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico, pero sí otras técnicas didácticas.</p> <p><u>Docente B:</u> Los Objetivos de Aprendizaje no consideran el debate como técnica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico, ni otras técnicas didácticas.</p>

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
1.5 ¿Los Objetivos de Aprendizaje tienen concordancia con lo propuesto por los Programas del MINEDUC?	<p><u>Docente A:</u> Los Objetivos de Aprendizaje presentan concordancia con lo propuesto por los Programas del MINEDUC.</p> <p><u>Docente B:</u> Los Objetivos de Aprendizaje presentan concordancia con lo propuesto por los Programas del MINEDUC.</p>

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
2.1 ¿Los Objetivos de Aprendizaje presentan concordancia con los indicadores de evaluación?	<p><u>Docente A:</u> Los Objetivos de Aprendizaje presentan concordancia con los indicadores de evaluación.</p> <p><u>Docente B:</u> No se observa, no se visualizan los indicadores de aprendizaje.</p>

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
2.2 ¿Los Indicadores de Evaluación evidencian el desarrollo del pensamiento crítico?	<p><u>Docente A:</u> Los Indicadores de Evaluación si evidencian el desarrollo del pensamiento crítico.</p> <p><u>Docente B:</u> No se observa, no se visualizan los indicadores de aprendizaje.</p>

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
2.3 ¿Los Indicadores de Evaluación consideran la Técnica Didáctica del debate para desarrollar el pensamiento crítico?	<p><u>Docente A:</u> Los Indicadores de Evaluación no consideran la Técnica Didáctica del debate para desarrollar el pensamiento crítico.</p> <p><u>Docente B:</u> No se observa, no se visualizan los indicadores de aprendizaje.</p>

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
3.1 ¿Las habilidades, actitudes y contenidos presentan concordancia con el objetivos de Aprendizaje y los indicadores planteados?	<u>Docente A:</u> No se observa, no se visualizan habilidades y actitudes y contenidos en las planificaciones.
	<u>Docente B:</u> Si, las habilidades y contenidos presentan concordancia con los Objetivos de aprendizaje, sin embargo no se visualizan las actitudes y los indicadores de Aprendizaje.

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
3.2 ¿Las habilidades, actitudes y contenidos presentan concordancia con el nivel?	<u>Docente A:</u> No se observa, no se visualizan habilidades y actitudes.
	<u>Docente B:</u> Si las habilidades y contenidos presentan concordancia con el nivel pero no se visualizan las actitudes.

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
3.3 ¿Las habilidades, actitudes y contenidos	<u>Docente A</u> No se observa, no se visualizan habilidades y actitudes.

apuntan al desarrollo del pensamiento crítico?	Docente B: Si, hay habilidades que apuntan al desarrollo del pensamiento crítico, pero no se visualizan las actitudes.
--	---

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
4.1 ¿Existe coherencia entre las estrategias metodológicas utilizadas y los diferentes contenidos de la disciplinas?	<p>Docente A Si, existe coherencia entre las estrategias metodológicas utilizadas y los diferentes tipos contenidos de la disciplinas.</p> <p>Docente B: Si, existe coherencia entre las estrategias metodológicas utilizadas y los diferentes tipos contenidos de la disciplinas.</p>

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
4.2 ¿Las actividades fomentan el debate como técnica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico?	<p>Docente A Las actividades no fomentan el debate como técnica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico.</p> <p>Docente B: Las actividades si fomentan el debate como técnica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico.</p>

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
4.3 ¿Las estrategias presentan situaciones desafiantes y apropiadas para desarrollar el pensamiento crítico?	<p>Docente A: Si, Las estrategias presentan situaciones desafiantes y apropiadas para desarrollar el pensamiento crítico.</p> <p>Docente B: Si, Las estrategias presentan situaciones desafiantes y apropiadas para desarrollar el pensamiento crítico.</p>

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
5.1 ¿Los recursos de aprendizaje son coherente con los objetivos planteados?	<p>Docente A: No se observa, No se visualizan recursos de aprendizaje.</p> <p>Docente B: Si, los recursos de aprendizaje son coherente con los objetivos planteados.</p>

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
5.2 ¿Se utiliza el debate u otra técnica didáctica, para fomentar el desarrollo del pensamiento	<p>Docente A: No se observan el uso de la técnica didáctica del debate, pero sí otras técnicas para el desarrollo del pensamiento crítico.</p> <p>Docente B: Si, se utiliza el debate u otra técnica didáctica,</p>

crítico?	para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico.
----------	--

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
5.3 ¿Las técnicas didácticas utilizadas permiten desarrollar el pensamiento crítico?	<p>Docente A Si, Las técnicas didácticas utilizadas permiten desarrollar el pensamiento crítico.</p> <p>Docente B: Si, Las técnicas didácticas utilizadas permiten desarrollar el pensamiento crítico.</p>

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
5.4 ¿Las técnicas didácticas del inicio de la clase permiten desarrollar el pensamiento crítico?	<p>Docente A No se observan, no se visualizan técnicas didácticas del inicio de la clase permiten desarrollar el pensamiento crítico.</p> <p>Docente B:No se observan, no se visualizan técnicas didácticas del inicio de la clase permiten desarrollar el pensamiento crítico.</p>

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
5.5 ¿Las técnicas didácticas en el	Docente A: No se observan, no se visualizan técnicas didácticas en el desarrollo de la clase que permitan

desarrollo de la clase	desarrollar el pensamiento crítico.
permiten desarrollar el pensamiento crítico?	Docente B: No se observan, no se visualizan técnicas didácticas en el desarrollo de la clase permitan desarrollar el pensamiento crítico.

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
5.6 ¿Las técnicas en el cierre de la clase permiten desarrollar el pensamiento crítico?	Docente A No se observan, no se visualizan técnicas didácticas en el cierre de la clase permiten desarrollar el pensamiento crítico.
	Docente B No se observan, no se visualizan técnicas didácticas en el cierre de la clase permiten desarrollar el pensamiento crítico.

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
6.1 ¿Con qué instrumento el profesor evalúa el debate?	Docente 1 No se observa, no se visualizan instrumentos evaluativos para el debate.
	Docente 2: No se observa, no se visualizan instrumentos evaluativos para el debate.

<u>Categoría</u>	<u>Comentario</u>
6.2 ¿Las diversas evaluaciones presentadas desarrollan el pensamiento crítico ?	<p><u>Docente A:</u> No, Las diversas evaluaciones presentadas no desarrollan el pensamiento crítico.</p> <p><u>Docente B:</u> No, Las diversas evaluaciones presentadas no desarrollan el pensamiento crítico.</p>

3. Análisis documental

En primer lugar, se puede observar coherencia entre los objetivos de aprendizaje planteados para cada contenido de la unidad en las planificaciones de la docente A y B, en ambos casos, los objetivos de aprendizaje responden a las preguntas ¿qué? y ¿para qué?, no obstante, solo en el caso de la docente A, responde al ¿cómo? De acuerdo a la consideración del pensamiento crítico en los objetivos de aprendizaje, en las planificaciones de la docente A no se observa esta habilidad en los objetivos de aprendizaje, por el contrario, la docente B si se observa dicha consideración del pensamiento crítico.

En relación a la implementación del debate como técnica didáctica en las planificaciones, la docente A no la considera para el desarrollo del pensamiento crítico, en cambio si utiliza otras, a diferencia de ésta, la docente B no estima el debate ni otra técnica didáctica para el desarrollo de dicha habilidad. Con respecto a la concordancia entre los objetivos de aprendizaje y lo propuesto por los Programas del MINEDUC, en ambas planificaciones se presenta.

En cuanto a los indicadores de evaluación, en las planificaciones de la docente B no se observa el uso de estos, por lo cual no aplica tal análisis. Por otro lado, en las planificaciones de la docente A los objetivos de aprendizaje presentan concordancia con los indicadores de evaluación. Además, se evidencia el desarrollo del pensamiento crítico, sin embargo, no considera la técnica didáctica del debate en los indicadores para desarrollar el pensamiento crítico.

En lo que se refiere a las habilidades, actitudes y contenidos, en la docente A no se observan estas en las planificaciones, por lo cual, no aplica dicho análisis. Mientras tanto en las planificaciones de la docente B se visualiza una concordancia entre las habilidades y contenidos de acuerdo a los indicadores de aprendizaje, además estas son acordes con el nivel escolar de los alumnos, en consecuencia, identificamos dentro de las habilidades el desarrollo del pensamiento crítico, pero no así en las actitudes.

Acerca de las estrategias metodológicas, se puede visualizar que en ambos casos se presenta coherencia entre estas y los diferentes tipos de contenidos. En relación al fomento del debate como técnica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en el caso de la docente A no lo declara, caso contrario el de la docente B que si la fomenta. En ambos casos las estrategias presentan situaciones desafiantes y apropiadas para desarrollar el pensamiento crítico.

Con respecto a los recursos de aprendizaje y su coherencia con los objetivos de aprendizaje en las planificaciones de la docente A no se observan,

mientras que en las planificaciones de la docente B se visualiza dicha coherencia. Así mismo, de acuerdo al uso del debate como técnica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en las planificaciones de la docente A no se declara la utilización de este, en cambio, la docente B si declara el uso del mismo en sus planificaciones, sin embargo, ambas docentes presentan otras técnicas didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico, pero no es posible observar si estas técnicas son usadas al inicio, desarrollo o cierre de la clase.

Finalmente en relación a los instrumentos de evaluación, en ambos casos no se observa ni visualizan instrumentos evaluativos exclusivos del debate, además en las diversas evaluaciones presentadas no se observa el desarrollo del pensamiento crítico.

4. Análisis final

De acuerdo a los análisis, se puede plantear que en las respuestas de las docentes no se observa un concepto claro de pensamiento crítico, en consecuencia, esto se ve reflejado en los estudiantes, pues, no responden acorde a dicha habilidad.

Al respecto Campos (2007:19) plantea que el Pensamiento Crítico como una destreza intelectual, donde los estudiantes deben examinar la información de una forma rigurosa, con el fin de validarla o dar respuesta a una dificultad.

En relación al desarrollo del pensamiento crítico y todas las habilidades que conlleva tal concepto, es posible afirmar que las docentes creen que ésta, es

de gran importancia para los estudiantes, ya que así pueden desarrollar diversas habilidades que fomentan la actividad de pensar, no obstante, dicha declaración no es consecuente con las respuestas entregadas por los estudiantes en los cuestionarios.

En base a lo anterior, Hervás, R., Y Miralles, P., (2000) declara que los estudiantes no solo deben grabar las enseñanzas de forma textual, sino deben entender el contenido. Desarrollando la reflexión, la creatividad, etc., los estudiantes lograrán internalizar la información

En consecuencia de lo anterior, las docentes plantean conocer sobre el pensamiento crítico, y además declaran la importancia que tiene éste en la enseñanza de la historia, sin embargo en las planificaciones las profesoras no declaran trabajar la historia de manera crítica. En resultado al poco trabajo crítico en el aula, puesto que muy pocos estudiantes fueron capaz de argumentar de forma adecuada las preguntas abiertas. En este sentido Alegría, J; Muñoz, C y Wilhelm, R (2009) asegura que para que el estudiante sea capaz de aprender los contenidos de las ciencias Sociales, es necesario que puedan representar el trabajo de un historiador, geólogo, para que sean capaz de conocer los recursos, técnicas y forma de pensar que dichos especialistas ocupan.

Considerando la idea de debate, para las docentes no existe un concepto claro, es así que en algunos momentos señalan características que consideran propias de éste, además tienden a indicar que el debate es una discusión u opinión acerca de un tema en particular, desconociendo que éste es una técnica didáctica con un objetivo claro. Para C, Chavez, P., Carbonell, V &Coquele, J.

(2004). define el debate como un hecho de generar un discurso con el fin de convencer al receptor.

Por lo que se refiere a la estructura del debate, las docentes la desconocen y no declaran una forma íntegra de trabajar el debate en el aula. López & Hinojosa (2010) aseguran que el debate posee una estructura bien definida como un inicio, un desarrollo de las ideas y un cierre o conclusión.

En las planificaciones de ambas docente se plasma la utilización de técnicas didácticas que permiten que el estudiante se convierta en responsable de su propio aprendizaje, para Bravo, P & Varguillas, C (2015) Las técnicas didácticas desarrollan en el estudiante la capacidad de generar lazos Sociales con la comunidad del aula. Donde el estudiante es capaz de involucrarse por medio de las diversas actividades.

Chehaybar, E y Kuri. (2012) aseguran que las técnicas didácticas de grupo son actividades organizadas con el fin de generar participación con la comunidad sin embargo es posible identificar que las docentes indican que es difícil trabajar el debate con grupos grandes.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

1. Conclusiones

- Primer Objetivo

Conocer la opinión de docentes sobre el uso del debate como técnica didáctica, para desarrollar el pensamiento crítico de estudiantes de sexto año básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

- Conclusión

Ambas docentes consideran el debate como una técnica para desarrollar el pensamiento crítico, pero no creen que sea pertinente para sexto año básico, Sin embargo, relacionan directamente el uso del debate con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por otro lado, señalan que utilizan otras técnicas didácticas para el desarrollo de esta habilidad, pero no el debate.

- Segundo Objetivo

Identificar la relación entre el conocimiento y aplicación del debate, en las planificaciones diseñadas por los profesores en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

- Conclusión

Con respecto a las planificaciones, podemos concluir que no existe relación entre el conocimiento del debate como técnica didáctica y el uso de éste. En

relación a esto, solo una de las docentes declaró la aplicación del debate en sus clases de Historia Geografía y Ciencias Sociales, sin embargo por medio de la entrevista, manifestó que no trabaja con el debate como tal, sino con una técnica menos estructurada como la discusión.

- Tercer Objetivo

Interpretar la visión de los estudiantes de sexto año básico sobre el debate como técnica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

- Conclusión

En los resultados de los cuestionarios aplicados a los estudiantes, podemos interpretar que su visión es que el debate puede desarrollar la reflexión (pensamiento crítico) en temas como política, el pasado y/o sobre las clases de historia. En este sentido, la mayoría de los alumnos piensa que la técnica del debate trae beneficios (cognitivos), pero no obstante detectan dificultades en su desarrollo.

En síntesis, esta investigación permite concluir que las docentes están de acuerdo con el impacto que tiene el debate como técnica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sin embargo, admiten que el nivel de escolaridad no es acorde al desarrollo de dicha habilidad, pues creen que la técnica didáctica debe ser implementada en cursos más avanzados académicamente.

En relación a las planificaciones analizadas, se puede observar que las docentes no conocen la estructura que el debate debe poseer para utilizarlo en el aula, por ende se puede inferir que en la práctica los sujetos de estudio no gestionan en base a dicha técnica didáctica. Por otro lado, de acuerdo a los cuestionarios que respondieron los estudiantes, se puede deducir que éstos relacionan el pensamiento crítico con el pasado histórico, sin embargo, los resultados obtenidos entregan que los estudiantes no relacionan tal habilidad con el debate.

2. Limitaciones

En relación a lo expuesto en las conclusiones basadas en nuestra investigación, podemos declarar que existen diversas limitaciones manifestadas a continuación:

Material teórico: En específico sobre la temática del debate y su correlación con el pensamiento crítico.

Acceso a establecimientos educacionales: Esta limitante está directamente relacionada con un hecho en específico, pues, contábamos con los dos establecimientos educacionales que se requerían, no obstante, uno de ellos se integró a un paro y no se logró aplicar los instrumentos en dicho centro educativo, es así como se tuvo que buscar otra unidad de estudio para la investigación.

3. Proyecciones

De acuerdo a las conclusiones basadas en nuestra investigación, podemos afirmar que existen diversas proyecciones señaladas a continuación:

Aumentar la muestra de nuestra investigación: Así se puede lograr una visión extendida y encontrar diferentes puntos en común o en contra que enriquecerán la investigación.

Aplicarlo a otros cursos: Al aplicar esta investigación en diferentes cursos podríamos conocer una perspectiva más amplia de los estudiantes sobre el debate como técnica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico, y a través de ello podrían surgir nuevas variantes, que mejorarán la investigación.

Seguir investigando acerca del tema: Ir más allá de los conceptos que están, es decir, considerando otras variables que ayuden a determinar de manera más específica el objetivo de la investigación.

Aplicar a diferentes establecimientos educacionales, en referencia a su dependencia, y con ello aumentar la muestra de esta investigación, conociendo diversas realidades, y posteriormente encontrar relaciones o diferencias entre ambas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso (2007) La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos.

Recuperado

de:http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf Consultado el 4 de Enero del2019.

Arias, F. G. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. 5ta. Fidas G. Arias Odón.

Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.

Benejam, P. y Pagès, J. (1998). Enseñar y aprender ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria, Barcelona. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, pp. 152- 164.

Benney, M., y Hughes, E.C. (1970). Of Sociology and the interview. En N.K. Denzin (Comp.). *Sociological Methods: A Sourcebook* (pp. 75-98). Chicago: Aldine.

Berkley, E. Cross, P & Howell, M.(2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Ediciones morata, S.L.

Bolivar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política Educativa, Escuela y Aula. *Educação&Sociedade* Vol. 26. N° 92. 2005. Recuperado de:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313714008>

Brannen, J. (2008). The practice of a mixed methods research strategy: Personal, professional and project considerations. *Advances in mixed methods research: Theories and applications*, 53-65.

Bravo, P & Varguillas, C (2015). Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo.

Cameron (2009). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544%20(1).pdf). Consultado el 4 de Enero del 2019. Vol. XV/ N° 1.

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Recuperado de: [https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=sMEhKEqQqR0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Campos+\(2007\)+pensamiento+cr%C3%ADtico&ots=qN691SGQTM&sig=KkeLyfRXkD38y-9FoMWYZPyL-jY#v=onepage&q=Campos%20\(2007\)%20pensamiento%20cr%C3%ADtico&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=sMEhKEqQqR0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Campos+(2007)+pensamiento+cr%C3%ADtico&ots=qN691SGQTM&sig=KkeLyfRXkD38y-9FoMWYZPyL-jY#v=onepage&q=Campos%20(2007)%20pensamiento%20cr%C3%ADtico&f=false)

Canales, (1995). Metodología de la investigación. Recuperado de: <https://metinvest.jimdo.com/cap%C3%ADtulo-iii/> Consultado el 4 de Enero del 2019.

Carretero, M. y Montanero, M. Enseñanza y aprendizaje de la historia. Aspectos cognitivos y culturales. /cultura y educación/. Vol. 20. N°2. 2008. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf

Cebreiro López, B. (y M. C. Fernández Morante) 2004 “Estudio de casos”, en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga, Aljibe.

Chehaybar, E y Kuri. (2012). Técnicas para el aprendizaje grupal : grupos numerosos. UNAM, Instituto de Investigaciones sobre La Universidad y la Educación, 4ª ed. México, 172 p

Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dyckinson.

Díaz, F. (2001): “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6(13), pp. 525-554.

Driessnack, Sousa y Costa (2007). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544%20(1).pdf). Consultado el 4 de Enero del 2019. Vol. XV/ N° 1.

Ennis, R. H. (1985): A logical basis for measuring critical thinking skills, en Educational Leadership, 43(2), pp. 44-48

Fuentes, C. Chavez, P. Carbonell, V & Coquele, J. (2004). Debates estudiantiles, manual de apoyo a la docencia. Chile: Ministerio de Educación

Glaser, R. (1984): The role of knowledge, en American Psychologist, 39, pp. 93-104.

González, M. A. (2009). Los paradigmas de investigación en las ciencias Sociales. *islas*, 45(138):125-135; octubre-diciembre, 2003. Retrieved from <https://ebookcentral-proquest-com.dti.sibucsc.cl>

Guzmán, S., Sánchez, P. (2006): “Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Consultado el día 15 de abril de 2013 en <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>

Hernández (1998). El análisis de contenido de como ayuda metodológica para la investigación. Recuperado de: <https://www.revistacienciasSociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>

Hernández, Fernández y Baptista (2003). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544%20(1).pdf). Consultado el 4 de Enero del 2019. Vol. XV/ N° 1.

Hernández, S. R., & Fernández, C. C. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). Retrieved from <https://ebookcentral-proquest-com.dti.sibucsc.cl>

Herrero, J. (2018). *Elementos del pensamiento crítico* (2a. ed.). Recuperado de <https://ebookcentral-proquest-com.dti.sibucsc.cl>

Hervás, R., Y Miralles, P., (2000). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. Recuperado

de:http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/10/revista9_art06.pdf

Hurtado (2000) .Técnicas e instrumentos de investigación. Recuperado de:<http://tecnicasdeinvestigacion2015.blogspot.com/> Consultado el 4 de Enero del 2019.

Hurtado de Barrera, (2010). Metodología de la investigación. Recuperado de:<https://metinvest.jimdo.com/cap%C3%ADtulo-iii/> Consultado el 4 de Enero del 2019.

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Recuperado de:[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544%20(1).pdf). Consultado el 4 de Enero del 2019. Vol. XV/ N° 1.

Lederman, L. C. (1990): Assessing Educational effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection, *Communication Education*, 38, 117-127.

Leon, G. O. G., & Montero, G. I. (2006). Metodologías científicas en psicología. Retrieved from <https://ebookcentral-proquest-com.dti.sibucsc.cl>

Lieber, E., & Weisner, T. S. (2010). Meeting the practical challenges of mixed methods research. *SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 2, 559-579.

López, B. & Hinojosa, E (2010). Evaluación de aprendizajes alternativas y nuevos desarrollos. Editorial trillas.

López, D.C., & Mejía, L. A.. (2017). Una mirada a las estrategias y técnicas didácticas en la educación en ingeniería. Caso Ingeniería Industrial en Colombia. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 11(21), 123-132. Recuperado en 22 de enero de 2019, recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-83672017000100123&lng=es&tlng=es.

Méndez, Álvarez C. E. (1999). Metodología guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas. 2da. Edición, Santafé de Bogotá Colombia. Ed. Mc Graw Hill interamericana.

Ministerio de Educación (2012). Programa de estudio de sexto año básico: Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Recuperado de: http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18973_programa.pdf

Ministerio de educación. (2008). Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6º Básico. Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/1b-6b/sexta-basico/historia-geografia-y-ciencias-Sociales/>

Neil J. Salkind. (1999). METODOS DE INVESTIGACION. mexico: PHH.

Pagán E., Pagán J. y Carrilero A. (2017) Manual del debate. Recuperado de [https://books.google.cl/books?id=cLZiDwAAQBAJ&pg=PT25&lpg=PT25&dq=Lewin+y+Wakefield+\(1983\)&source=bl&ots=moxCIZnFsM&sig=ACfU3U0L_Y5YCwCN0n4tYfJ0bwrkriZ2wA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj8i6Xdt-TjAhXUIbkGHc1_BZUQ6AEwCnoECAYQAQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cl/books?id=cLZiDwAAQBAJ&pg=PT25&lpg=PT25&dq=Lewin+y+Wakefield+(1983)&source=bl&ots=moxCIZnFsM&sig=ACfU3U0L_Y5YCwCN0n4tYfJ0bwrkriZ2wA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj8i6Xdt-TjAhXUIbkGHc1_BZUQ6AEwCnoECAYQAQ#v=onepage&q&f=false)

Pagán, J. (2017). El debate como herramienta educativa. Recuperado de <https://www.imat-symposium.com/blog/2017/02/28/el-debate-como-herramienta-educativa>

Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 13, 38 – 51

Palma R., L. (2002). La importancia de desarrollar el pensamiento crítico en la escuela primaria para la obtención de aprendizajes significativos. Recuperado de https://books.google.cl/books?id=Il1wQAACAAJ&dq=pensamiento+critico+en+los+alumnos+de+primaria&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj4q8_x1PvaAhXKGJAKHdCbB4sQ6AEIKjAB

Paul, R., Binker, A., Martin, D., Vetrano, CH. & Kreklau, H. (1995): Critical thinking handbook: 6th y 9th grades. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.

Perkins D. N. (1985): “Postprimary education has a little impact on informal reasoning”, en *Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 562-570.

Piette, J. (1998): “Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico”, en Gutiérrez, A. (Coord.): Formación del profesorado en la

sociedad de la información. Segovia, Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid.

Prats, J., (2011). *Geografía e historia: complementos de formación disciplinar*. Retrieved from <https://ebookcentral-proquest-com.dti.sibucsc.cl>

Ramírez, S. M., Toledo, B. D. L. M. L., & Santana, P. G. (2015). *Historia general*. Retrieved from <https://ebookcentral-proquest-com.dti.sibucsc.cl>

Rangel, M. (2007). *El debate y la argumentación. Teoría, técnicas y estrategias*. México: Trillas.

Rodríguez, R. (s.f). *El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura. UPO Innova, Vol 1, 493-503*. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/124>

Rodríguez Peñuelas, M. A. (2010). *Métodos de investigación*. 1ra. Edición, México. Ed. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Rusque M (2003). *Validez y confiabilidad de los Instrumentos de Recolección de Datos*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2008b/402/Validez%20y%20confiabilidad%20de%20los%20Instrumentos%20de%20Recoleccion%20de%20Datos.htm> Consultado el 4 de Enero del 2019.

Sabino (2002). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <https://metinvest.jimdo.com/cap%C3%ADtulo-iii/> Consultado el 4 de Enero del 2019.

Saiz, C. y Rivas S. (2008): "Intervenir para transferir en pensamiento crítico", en. Praxis, 10 (13), pp. 129-149.

Sanchez, G. (2007). El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa. ICADE Universidad Pontificia Comillas de Madrid Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Departamento de Gestión Empresarial.

Sánchez, J. L. F. (2009). *La historia como ciencia*. Retrieved from <https://ebookcentral-proquest-com.dti.sibucsc.cl>

Sarmiento, P. (2009). La enseñanza de la historia y el Pensamiento Crítico II. Revista interamericana. Vol. 8. (Nº 2). <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/debatesfinaljulio.pdf>

Snider, A., & Schnurer, M. (Eds.). (2002). *Muchos lados: debate en el plan de estudios*. IDEA.

Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 19 (2), pp. 271-290.

Stake, R. E. 2005 Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata

UNESCO. (2013). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en lectura crítica de textos. Recuperado de <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>

Valle Arias, A, Barca, A, González, R, Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, núm. 3 , pp. 425-461.

Whimbey, A. (1985): "Test results from teaching thinking", en Costa A. L. (Ed.),
Developing minds: A resource book for teaching thinking (pp. 269-271).