BONIFACIO_CARPIO_MAMANI

DEBATE ESCOLAR PARA MEJORAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIATESIS

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::3117:544128052

Fecha de entrega
4 ene 2026, 2:49 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
4 ene 2026, 2:56 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
TESIS_BONIFACIO_CARPIO_MAMANI-30_12.docx

Tamaño del archivo
499.6 KB

199 páginas

55.636 palabras

325.730 caracteres

6% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

5% Fuentes de Internet
1% Publicaciones
4% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

5% Fuentes de Internet
1% Publicaciones
4% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1 Internet
repositorio.monterrico.edu.pe 2%

2 Internet
dspace.unitru.edu.pe <1%

3 Internet
hdl.handle.net <1%

4 Internet
repositorio.uct.edu.pe <1%

5 Trabajos entregados
Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote on 2019-12-14 <1%

6 Internet
revistahorizontes.org <1%

7 Trabajos entregados
consultoriadeserviciosformativos on 2025-02-27 <1%

8 Trabajos entregados
BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA BIBLIOTECA on 2024-01-11 <1%

9 Internet
sired.udenar.edu.co <1%

10 Trabajos entregados
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología on 2025-11-06 <1%

11 Trabajos entregados
uncedu on 2024-02-23 <1%

12 Trabajos entregados
Universidad Andina del Cusco on 2024-03-27 <1%

13 Trabajos entregados
Universidad Nacional de Piura on 2022-04-09 <1%

14 Trabajos entregados
Universidad Cesar Vallejo on 2016-03-15 <1%

15 Trabajos entregados
Universidad San Ignacio de Loyola on 2015-11-16 <1%

16 Internet
ojs.docentes20.com <1%

17 Trabajos entregados
Universidad Nacional Mayor de San Marcos on 2024-01-17 <1%

18 Trabajos entregados
Universidad Nacional del Centro del Peru on 2025-12-21 <1%

19 Trabajos entregados
Universidad de Piura on 2022-07-08 <1%

20 Internet
repositorio.unjbg.edu.pe <1%

21 Publicación
"Diseño de un instrumento para evaluar el pensamiento crítico en la educación s... <1%

22 Publicación
"Interrelación entre habilidades del siglo XXI en estudiantes escolares", Pontificia... <1%

23 Trabajos entregados
Instituto Superior Pedagogico Publico Sagrado Corazon de Jesus on 2024-10-09 <1%

24 Trabajos entregados
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología on 2024-04-02 <1%

25 Trabajos entregados
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología on 2025-02-28 <1%

26 Trabajos entregados
Universidad Nacional del Centro del Peru on 2025-01-11 <1%

27 Trabajos entregados
monterrico on 2023-12-19 <1%

28 Internet
repositorio.unap.edu.pe <1%

29 Internet
revistainvecom.org <1%

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

DEBATE ESCOLAR PARA MEJORAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD CIUDADANÍA Y CIENCIAS SOCIALES

BONIFACIO RAMIREZ, Elvis Hemerson
CARPIO ARROSQUIPA, Milenka Sonali
MAMANI TACCA, Luis Alberto

ASESORA:
HUISA YUCRA, Maritza

Lima, 2025

RESUMEN

En el contexto educativo actual se observan dificultades para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, aspecto crucial para la formación de ciudadanos analíticos y reflexivos. En este ámbito, se identificó que los estudiantes de tercer grado de secundaria de Monterrico Institución Educativa Aplicación, presentaban limitaciones en esta habilidad, lo que motivó la investigación titulada “Debate escolar para mejorar el pensamiento crítico”. El objetivo fue mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de tercer grado de secundaria a partir de la aplicación del debate escolar en el área de Ciencias Sociales. La investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo con diseño de Investigación-acción. Para su desarrollo se emplearon cuatro técnicas de investigación: la observación participante; la prueba escrita; la codificación y categorización; y la triangulación. Estas técnicas fueron respaldadas por sus respectivos instrumentos. El estudio se llevó a cabo mediante un Plan de Acción basado en cuatro hipótesis de acción que guiaron la aplicación del debate escolar como propuesta pedagógica para fortalecer el pensamiento crítico; lo que permitió concluir que la aplicación de la técnica del debate escolar mejora las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales.

***Palabras clave*:** Debate escolar, pensamiento crítico, investigación-acción, argumentación, reflexión, triangulación.

ABSTRACT

In the current educational context, there are difficulties in developing critical thinking skills in students, which is crucial for training analytical and reflective citizens. In this area, it was identified that third-year secondary school students at Monterrico Institución Educativa Aplicación had limitations in this skill, which motivated the research entitled “School debate to improve critical thinking.” The objective was to improve the critical thinking skills of third-year secondary school students through the use of school debate in the area of social sciences. The research was conducted using a qualitative approach with an action research design. Four research techniques were used: participant observation; written tests; coding and categorization; and triangulation. These techniques were supported by their respective instruments. The study was carried out through an action plan based on four action hypotheses that guided the application of school debate as a pedagogical proposal to strengthen critical thinking. This allowed us to conclude that the application of the school debate technique improves critical thinking skills in third-year secondary school students in the area of social sciences.

Keywords**:** *School debate, critical thinking, action research, argumentation, reflection, triangulation.*

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a Dios, por brindarnos su guía y fortaleza en cada momento de dificultad. A nuestras familias, por su apoyo incondicional y constante aliento a lo largo de nuestra formación profesional.

Agradecemos profundamente a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico por ser el espacio que nos acogió y formó con excelencia. A nuestros docentes, por compartir sus saberes y orientarnos con compromiso durante el proceso de investigación, en especial a la Dra. María Margarita Tejada Romaní, por sentar las bases fundamentales de este trabajo académico.

Reconocemos también la valiosa contribución del profesor Víctor Lizana Salvatierra, por su impulso al debate escolar, así como por habernos brindado la oportunidad de participar como jueces en el "Torneo Expresarte - 2024". Extendemos igualmente nuestro agradecimiento a la Mg. Maritza Huisa Yucra, por su acompañamiento cercano y orientación constante en cada etapa de esta investigación. Su paciencia, calidad humana y disposición para escucharnos nos hicieron sentir acompañados y motivados, incluso en los momentos más críticos.

DEDICATORIA

Dedico este estudio con profunda pasión a mi familia materna, quienes sembraron en mí los valores y la fortaleza que hoy me sostienen. A mi abuela Eleuteria Ramos, a mi madre María Ramirez y a mis hermanas Dalila, Noemí y Ariana, cuya ternura y alegría me impulsan a ser mejor cada día. También a mis ángeles que, desde el cielo, acompañan mi odisea: mi primo Ítalo Paulino Ramirez y mi abuelo Antonio Ramirez Vásquez. Finalmente, me la dedico a mí mismo, porque esta investigación representa un impulso de superación personal y un testimonio de perseverancia.

Elvis Hemerson Bonifacio Ramirez

A Henry Loayza Tesorero y a mi hija Angeli Loayza Carpio, quienes fueron mi fortaleza y mi mayor inspiración. A mis amigos Elvis Bonifacio y Luis Mamani, por ser un apoyo vital en mi proceso de formación académica. A mi familia, por ser el pilar fundamental y brindarme su respaldo incondicional. Y, finalmente, a mí misma, por el valor y la perseverancia que me permitieron culminar este proyecto.

Milenka Sonali Carpio Arrosquipa

Dedico esta tesis con todo mi amor a mis padres, Leonardo y Elsa, quienes con su apoyo incondicional me enseñaron a luchar por mis sueños. A mi hermano, Leonel, que con su alegría me inspira a seguir adelante. Y a mis amigos, Elvis y Milenka, por acompañarme en los momentos de cansancio, dudas y también en las alegrías. Este logro no es solo mío, sino también de ustedes, porque cada paso dado lleva un pedacito de su cariño, paciencia y compañía.

Luis Alberto Mamani Tacca

ÍNDICE

RESUMEN....2
ABSTRACT....3
INTRODUCCIÓN....9
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA....11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL....16
2.1. Antecedentes de estudios....16
2.2. Debate escolar....24
2.2.1. Definición....25
2.2.2. Importancia del Debate Escolar....25
2.2.3. Beneficios en Educación Básica....27
2.2.4. Formato del Debate Escolar....28
2.2.5. Fases del debate escolar....29
2.2.6. Roles en el debate escolar....32
2.2.6.1. Rol del docente....33
2.2.6.2. Rol del Estudiante....33
2.2.7. Materiales y Medios Digitales....34
2.2.7.1. Materiales....34
2.2.7.2. Medios Digitales....36
2.2.8. Consideraciones para Implementar el Debate Escolar....39
2.3. Pensamiento Crítico....40
2.3.1. Definición....40
2.3.2. Importancia....41
2.3.3. Habilidades del Pensamiento Crítico....42
2.3.3.1. Interpretación....42
2.3.3.2. Análisis....43
2.3.3.3. Evaluación....44
2.3.3.4. Inferencia....44
2.3.3.5. Explicación....45
2.3.3.6. Autorregulación....45
2.3.4. Desarrollo del Pensamiento Crítico en Educación Básica....46

2.3.5. Principales Problemas para Desarrollar el Pensamiento Crítico 46
2.3.6. Estrategias Pedagógicas para Desarrollar el Pensamiento Crítico 47
2.3.7. Recursos y Materiales para Desarrollar el Pensamiento Crítico.....49
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....52
3.1. Paradigma, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico.....52
3.2. Diagnóstico: Contexto y Participantes/Episodios Críticos/Árbol de Problemas y Objetivos.....56
3.3. Objetivos de Investigación.....57
3.4. Plan de acción 58
3.5. Técnicas e Instrumentos 65
3.5.1. Técnicas 65
3.5.1.1. Observación Participante 66
3.5.1.2. Prueba Escrita.....66
3.5.1.3. Codificación y Categorización 67
3.5.1.4. Triangulación 68
3.5.2. Instrumentos 68
3.5.2.2. Guía de observación 69
3.5.2.3. Prueba escrita 70
3.5.2.4. Matriz de Triangulación.....72
3.6. Análisis y Procesamiento de la Información 73
3.7. Consideraciones Éticas.....73
3.8. Limitaciones.....74
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 75
4.1. Resultados.....75
4.2. Discusión de los resultados 79
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....83
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES 85
REFERENCIAS 87
Anexo 1: Matriz de coherencia 100
Anexo 2: Matriz de intervención pedagógica.....102
Anexo 3: Árbol de problemas y objetivos.....104

Anexo 4: Plan de acción 106
Anexo 5: Ejemplo de un diario de campo 110
Anexo 6: Matriz de los diarios de campo 112
Anexo 7: Guía de observación 129
Anexo 8: Matriz de análisis de la guía de observación 163
Anexo 9: Prueba escrita y tabla de especificaciones 176
Anexo 10: Matriz de procesamiento comparativo de la prueba escrita 179
Anexo 11: Matriz de consolidación de juicio de expertos 187
Anexo 12: Matriz de triangulación 188

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de tercer grado de secundaria a través de la implementación del debate escolar en el área de Ciencias Sociales, en Monterrico Institución Educativa Aplicación, ubicada en el distrito de Santiago de Surco. El equipo investigador destaca la relevancia del proceso reflexivo y participativo de la presente investigación. Este proceso abarcó desde el registro de la información en los diarios de campo, hasta el procesamiento y obtención de los resultados a través de la triangulación de datos. Dicho análisis se centró en la planificación y ejecución de sesiones de aprendizaje centradas en el debate escolar, orientadas al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de tercero de secundaria, propiciando una formación que favorece la defensa de ideas con argumentos, la toma de decisiones informadas y la posibilidad de asumir con responsabilidad su rol como ciudadanos capaces de desenvolverse en diferentes situaciones de la vida.

Este estudio se centra en dos categorías de investigación: el debate escolar y el pensamiento crítico. La primera contribuye al fortalecimiento de la autoestima, la seguridad, la confianza, el respeto por las ideas contrarias, la fluidez verbal, el trabajo en equipo y el aprendizaje continuo. La segunda mejora las habilidades del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la capacidad de cuestionar la información sin caer en juicios ni prejuicios, y propuestas de alternativas de solución. La presente investigación contiene la siguiente estructura:

En el capítulo I planteamiento del problema, se empieza planteando del problema, la justificación y los respectivos aportes para el campo educativo. En el capítulo II, marco teórico-conceptual, se presentan los antecedentes de investigación y el sustento teórico que fundamenta las dos categorías del estudio, debate escolar y el pensamiento crítico, destacando sus beneficios e importancia. Por su parte el capítulo III, marco metodológico, describe la metodología adoptada, comenzando con en el paradigma sociocrítico, propio de una investigación aplicada con enfoque cualitativo. Resalta el diseño de investigación-acción con el nivel de estudio flexible, exploratorio, descriptivo y explicativo. Además, se presenta el diagnóstico inicial que permitió identificar la problemática y orientar las acciones del estudio. Del mismo

modo, se detallan las técnicas como la observación participante, la prueba escrita, la codificación y categorización y la triangulación. También se describen los instrumentos utilizados, como diarios de campo, guías de observación y una prueba escrita, resaltando su confiabilidad y validez mediante los jueces expertos. Por último, se incluye el proceso de triangulación y el análisis e interpretación de los resultados.

En el capítulo IV, resultados y discusión, se presenta los resultados de la triangulación de los instrumentos empleados en la investigación. Para ello, se elaboraron matrices de análisis correspondientes a los diarios de campo, las guías de observación y la prueba escrita. Las conclusiones de cada matriz fueron trianguladas con el fin de confrontar y contrastar la información recopilada, lo que permitió reducir posibles sesgos y fortalecer la validez de los hallazgos. Asimismo, se abordan las limitaciones del estudio y se desarrolla la discusión de los resultados, orientada a responder cada una de las preguntas de investigación. Esta discusión se enriquece mediante la comparación con otros estudios previos, resaltando los aportes al campo educativo y formulando recomendaciones para futuras investigaciones.En el capítulo V, conclusiones, se presentan las principales conclusiones del estudio, estás responden a las categorías y la metodología de investigación y están articuladas con cada una de las hipótesis planteadas. Por último, el capítulo VI, recomendaciones, expone las sugerencias a partir de los hallazgos obtenidos, con el propósito de fortalecer la práctica educativa y brindar orientaciones relevantes para futuras investigaciones en el campo. Asimismo, este capítulo incluye las referencias bibliográficas y los anexos que respaldan el desarrollo y la consistencia del estudio.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto de la globalización, desarrollar el pensamiento crítico se ha convertido en una necesidad fundamental para afrontar los desafíos del siglo XXI. Al respecto, Bezanilla y otros autores, como se citó en Betancourth et al. (2020) sostienen que "el pensamiento crítico es una habilidad propia del ser humano para analizar y evaluar la información, que debe ser cultivada a lo largo de toda la vida" (p. 106). Por ello, desarrollar el pensamiento crítico resulta indispensable en el ámbito educativo para sentar las bases desde la educación básica, debido a que, aún persisten dificultades para promoverlo de manera efectiva, lo que limita la formación de ciudadanos capaces de reflexionar sobre su realidad y tomar decisiones informadas.

En este sentido, la presente investigación tiene por finalidad mejorar el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria, a través del trabajo dos categorías fundamentales. La primera es el pensamiento crítico, el cual, según Facione (2015), se desarrolla mediante habilidades cognitivas esenciales como: la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Estas habilidades son fundamentales para el trabajo en las competencias del área de Ciencias Sociales, puesto que permiten fortalecer el razonamiento crítico y argumentado, elementos clave en la formación integral de los estudiantes.

La segunda categoría es el debate escolar que, según Vázquez, Pleguezuelos y Mora (2017), es una técnica pedagógica que promueve el desarrollo de la argumentación crítica. Esta se organiza en diversas fases: preparación previa al debate, introducción, argumentación, contraargumentación y evaluación, las cuales facilitan que los estudiantes estructuren, expresen y defiendan sus posturas de manera coherente, lógica y fundamentada. De este modo, el debate no solo potencia el pensamiento crítico, sino que también fomenta la participación activa, el diálogo respetuoso y la valoración de la diversidad de opiniones en el ámbito educativo.

En este sentido, el debate escolar se constituye en una propuesta pedagógica innovadora, dado que se puede implementar a través de diversas estrategias activas, creativas y novedosas. Por tanto, se puede afirmar que esta investigación corresponde a la línea de Investigación e Innovación Educativa de la Escuela de

Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico (ESSPPM), dicha línea tiene como finalidad mejorar de manera continua la práctica pedagógica mediante la investigación aplicada.

Con el presente estudio se pretende contribuir al desarrollo integral de los estudiantes de secundaria, con énfasis en el fortalecimiento del pensamiento crítico, una de las principales demandas de la educación básica. De acuerdo con la UNESCO (2020), el contexto mundial exige repensar la educación flexible que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos contemporáneos, como el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva, la creatividad y las habilidades digitales. En este marco, se han realizado evaluaciones internacionales como la Prueba PISA 2022 impulsada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), evaluaron las competencias relacionadas con el pensamiento crítico en Matemáticas, Lectura y Ciencia. Los resultados mostraron que Perú obtuvo calificaciones bajas, lo que evidencia deficiencias en habilidades como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia y la explicación de información. Esta situación revela la urgente necesidad de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes como un medio fundamental para asegurar una educación de calidad, promover la equidad y preparar a los jóvenes frente a los desafíos de un mundo globalizado y en constante cambio.

En el ámbito nacional, también se ha evidenciado una creciente preocupación por el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Educación Básica Regular. Puesto que, el Consejo Nacional de Educación (2020), en el Proyecto Educativo Nacional al 2036, establece objetivos estratégicos orientados a formar ciudadanos capaces de ejercer una participación activa, convivir de manera intercultural en una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva, que respete la diversidad en todas sus expresiones y promueva la sostenibilidad ambiental.

En esta línea, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), a través del Currículo Nacional, destaca la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico para enfrentar los retos contemporáneos. Esta prioridad se reflejó en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de 2018, aplicada a estudiantes de tercer grado de secundaria, la cual tuvo como propósito medir las competencias del área de Ciencias Sociales. Los resultados obtenidos fueron preocupantes: únicamente el 11,6% de los

estudiantes alcanzó un nivel satisfactorio en la competencia "Construye interpretaciones históricas", mientras que el 36% se ubicó en el nivel de proceso, el 29,8% en el nivel de inicio, y un 22,4% en un nivel previo al inicio. Estos datos, registrados en los reportes oficiales del MINEDU, evidenciaron profundas limitaciones en el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes, lo que resalta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que fortalezcan esta competencia fundamental para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

Del mismo modo, a nivel local, también se ha identificado la necesidad de fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. En este contexto, la (ECE) 2018 incluyó una evaluación diagnóstica dirigida a los estudiantes de segundo grado de secundaria de Monterrico Institución Educativa Aplicación, ubicada en el distrito de Santiago de Surco. Los resultados evidenciaron avances parciales en las competencias evaluadas: en el área de Comunicación, específicamente en la competencia "Lee diversos textos en su lengua materna", el 48,5% de los estudiantes alcanzó el nivel satisfactorio; en el área de Matemática, en la competencia "Resuelve problemas de forma, movimiento y localización", se obtuvo un 51,5%.

Sin embargo, en el área de Ciencias Sociales, en la competencia "Construye interpretaciones históricas", el 57,6% de los estudiantes se ubicó en el nivel de proceso, lo que indica que lograron de manera parcial los aprendizajes esperados del estándar correspondiente al ciclo VI. Estos resultados reflejaron la existencia de dificultades en el desarrollo de las competencias curriculares, y ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico como base fundamental para la mejora continua de los aprendizajes en los diferentes campos del saber.

En el marco del contexto antes descrito, la presente investigación es relevante y se justifica por diversas razones; teóricamente se sustenta a través de los aportes tomados de Facione (2007), quien desarrolla ampliamente un marco teórico sólido sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, así como la enseñanza del razonamiento, la toma de decisiones para dicho fin. También se ha tomado los aportes de Vázquez, Pleguezuelos y Mora (2017) cuyo equipo de investigación ha trabajado de manera profunda el debate como herramienta pedagógica y su aplicación en la formación de estudiantes y docentes. Estos aportes teóricos permitieron construir un marco conceptual pertinente para abordar las categorías de estudio y explorar su articulación en contextos educativos diversos.

En el plano metodológico, el presente trabajo se sustenta en la implementación de un estudio con diseño de investigación-acción, de tipo aplicada y con enfoque cualitativo, fundamentado en los aportes de Kurt Lewin, considerado el pionero de esta metodología. La teoría de Lewin aporta un modelo cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, que permite al investigador intervenir en un contexto real, analizar los resultados obtenidos y ajustar las estrategias en función de la retroalimentación. Esta metodología resulta útil y replicable en el ámbito educativo, ya que posibilita la mejora continua de las prácticas docentes mediante la participación activa de los actores involucrados. En este estudio, dicho modelo se aplicó para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de educación secundaria, generando un proceso de reflexión constante sobre la práctica pedagógica, lo que constituye un aporte metodológico susceptible de ser adaptado por otros investigadores interesados en mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos similares.

En cuanto a sus implicancias prácticas, esta investigación aporta un conjunto de sesiones de aprendizaje con estrategias y recursos específicos para implementar el debate escolar como una importante experiencia pedagógica posible de ser replicada y/o mejorada los por docentes de Educación Básica Regular, dado que su aplicación evidenció resultados favorables en el desarrollo del pensamiento crítico. Además, promueve la reflexión docente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos de este estudio han demostrado que el debate escolar contribuye significativamente al enriquecimiento de las estrategias pedagógicas, fomentando una enseñanza más participativa, crítica y reflexiva. Asimismo, los resultados obtenidos pueden servir como insumo para la formulación y mejora de políticas educativas orientadas al fortalecimiento de las competencias ciudadanas y del pensamiento crítico, en el marco de una educación de calidad.

Bajo esta perspectiva, la presente investigación se constituye en un importante referente para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes que se ubican en el ciclo VII de la Educación Básica Regular (EBR), conforme a lo establecido en el Programa Curricular de Educación Secundaria. Este estudio se centra específicamente en la formulación y aplicación de estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes de tercer grado de una institución educativa pública mixta, con Jornada

Escolar Completa (JEC). Dichos estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 13 y 14 años, pertenecen mayoritariamente a un contexto socioeconómico medio.

Esta investigación se realizó con el fin de contrarrestar las dificultades identificadas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de tercero de secundaria de Educación Básica Regular, dificultades evidenciadas en su limitada capacidad para analizar información proveniente de diversas fuentes, la escasa argumentación al expresar sus opiniones durante las clases, y la dificultad para establecer relaciones entre los procesos históricos, como sus cambios y permanencias y la realidad actual. Estos síntomas fueron constatados tanto a través de las observaciones directas realizadas por el investigador en el aula, como mediante las apreciaciones de docentes de otras áreas curriculares, quienes señalaron que los estudiantes mostraron dificultades al sustentar sus ideas con evidencia, una tendencia a repetir información sin cuestionarla, y escasa participación en actividades que implicó la toma una postura crítica frente a hechos históricos o problemas sociales de la actualidad.

Por todo lo antes expuesto, la investigación realizada se desarrolló en base a la siguiente pregunta general:

¿De qué manera la aplicación de la técnica del debate escolar mejora el pensamiento crítico en estudiantes de tercer grado de secundaria en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco?

Del mismo modo, también, se presentan las preguntas específicas de la investigación las cuales son:

- ¿De qué manera el diseño de un plan de acción en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco?
- ¿De qué manera la implementación del plan de acción en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco?
- ¿De qué manera la reflexión sobre la ejecución del debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área

de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco?

- ¿De qué manera la interpretación de los datos recogidos durante la implementación del plan de acción permite tomar decisiones para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de estudios

En este apartado se presentan los antecedentes que sustentan el presente estudio, los cuales se relacionan con el desarrollo del pensamiento crítico mediante el uso del debate escolar. Estos estudios previos permiten contextualizar el problema desde distintas realidades educativas.

En el ámbito internacional, Marrazzo (2024) desarrolló un estudio titulado “El debate como estrategia didáctica para favorecer el pensamiento crítico y oratoria” Su objetivo fue en implementar el debate como estrategia didáctica para promover el pensamiento crítico y la oratoria en estudiantes de quinto año de educación secundaria, en una institución educativa ubicada en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. La investigación se enmarcó en el paradigma sociocrítico y adoptó un enfoque mixto. Las unidades de análisis se conformaron por personas y situaciones relevantes para el objeto de estudio, destacando entre ellas a los estudiantes de quinto año de la modalidad Economía y Administración de la institución mencionada.

Para la recolección de datos, en la investigación de Marrazzo se usaron diversos instrumentos: una encuesta dirigida a los estudiantes, un registro de observación de clases y una narrativa reflexiva elaborada por la propia investigadora, basada en su doble rol como docente reemplazante y exalumna del centro educativo. Los hallazgos evidenciaron que la inclusión de simulacros de debate como herramienta pedagógica genera beneficios significativos para los estudiantes, contribuyendo de manera favorable a su desarrollo académico, profesional y personal.

Las similitudes entre el estudio mencionado y la presente investigación residen principalmente en que ambas se enmarcaron dentro del paradigma sociocrítico y abordaron las mismas categorías, el debate escolar y el pensamiento crítico. Asimismo, coinciden en sus conclusiones al señalar que el uso del debate favorece el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades de pensamiento crítico.

La diferencia del estudio antes mencionado se encuentra en el que su investigación posee un enfoque mixto, mientras que este estudio adoptó un enfoque cualitativo dentro de un diseño de investigación-acción. Además, otra diferencia es en los instrumentos de recolección de datos, puesto que Marrazzo empleó encuestas, registros de observación y una narrativa reflexiva, mientras que en esta investigación se utilizaron una guía de observación, diarios de campo y una prueba escrita.

Por su parte, Cardona (2022) desarrolló un estudio titulado “Introducción al pensamiento crítico en la asignatura de Economía de 4º ESO a través del debate”. El objetivo de su investigación fue introducir el pensamiento crítico en economía a través del debate con estudiantes de cuarto grado de educación secundaria del colegio privado San José del Parque, ubicado en la ciudad de Madrid, España. El estudio adoptó al diseño de investigación-acción de tipo aplicada, con un enfoque cualitativo. La muestra estuvo conformada por 63 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los quince y dieciséis años.

Para la recolección de datos en dicha investigación se utilizó una guía de observación como instrumento principal. Los hallazgos revelaron que la incorporación del debate en el aula favoreció de manera significativa el fortalecimiento de competencias vinculadas al pensamiento crítico, tales como el análisis, la reflexión y la argumentación, con un impacto particularmente notable en la asignatura de Economía.

Las similitudes que se identifican entre el estudio mencionado y la presente investigación radican en el énfasis en las categorías de pensamiento crítico y la implementación de debate en educación secundaria, así como en la adopción del diseño metodológico de investigación-acción de tipo aplicada con enfoque cualitativo. Además, ambos estudios emplean la guía de observación como instrumento principal para la recolección de datos, y coinciden en que la implementación del debate contribuye significativamente al fortalecimiento del pensamiento crítico.

La principal diferencia entre el estudio de Cardona y la presente investigación radica en el tipo de gestión de la institución educativa: el primero se llevó a cabo en un colegio privado, mientras que el segundo se desarrolló en un colegio público. Asimismo, otra diferencia significativa se encuentra en el objetivo general de ambos estudios. El de Cardona se centró en desarrollar el pensamiento crítico mediante la actividad del debate en la asignatura de Economía, mientras que el objetivo del presente estudio es mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria a través de la aplicación del debate escolar.

Por otro lado, Betancourth, Tabares y Martínez (2021) llevó a cabo un estudio titulado “Desarrollo del pensamiento crítico mediante del debate crítico”. Su objetivo fue reconocer cómo el debate crítico promueve el pensamiento crítico en estudiantes de séptimo semestre que cursaron la asignatura de Psicología Educativa II, del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, Colombia. Su estudio perteneció a un diseño de investigación-acción de tipo aplicada, con un enfoque cualitativo. El estudio trabajó con una muestra de 20 estudiantes, de los cuales seis eran hombres y catorce mujeres, con edades entre los diecinueve y treinta y un años.

Para la recolección de datos se utilizaron una matriz de diario de campo, el registro de asesorías y una evaluación. Los hallazgos evidenciaron que el programa de intervención basado en el debate crítico favoreció la adquisición de habilidades para expresar ideas de manera argumentada, además de mejorar las competencias intelectuales de los estudiantes.

Las similitudes entre el estudio mencionado y la presente investigación se evidencian en las dos categorías abordadas: el pensamiento crítico y el debate. Ambos trabajos comparten un diseño metodológico de investigación-acción, de tipo aplicada y con un enfoque cualitativo. Asimismo, coinciden en el uso del diario de campo como uno de los instrumentos de recolección de datos. Del mismo modo, los resultados de ambas investigaciones concluyen que la implementación del debate contribuye significativamente al fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.

La diferencia principal radica en que el estudio de Betancourth, Tabares y Martínez (2021) fue desarrollado con estudiantes universitarios del séptimo semestre del Programa de Psicología, conformado por personas adultas, mientras que la presente investigación se centró en estudiantes de educación secundaria. Otra

diferencia radica en los instrumentos de recolección de datos, ya que el primer estudio utilizó el registro de asesorías y evaluaciones, mientras que el presente trabajo empleó una guía de observación, diarios de campo y una prueba escrita.

Por su parte, Cobos (2020) realizó un estudio titulado “La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en un aula”, cuyo objetivo fue analizar cómo se desarrollan las estrategias comunicativas-discursivas en argumentación oral en la construcción de pensamiento crítico, en la clase de español del grado undécimo de un colegio público de Bucaramanga, Colombia. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, utilizando la técnica de observación no participante. La muestra estuvo conformada por estudiantes de undécimo grado, con una población de 36 estudiantes por curso, en un total de tres cursos, seleccionados por conveniencia.

Además, se entrevistó a 10 estudiantes y al docente encargado del área de Lengua Castellana. La recolección de datos se realizó mediante dos instrumentos: una guía de entrevista semiestructurada y diarios de campo. El hallazgo del estudio concluyó que el desarrollo constante de estrategias de argumentación oral en el aula, vinculadas a temáticas del contexto cotidiano de los estudiantes, fortalece su capacidad crítica, transformando el aula en un espacio democrático en el que los estudiantes se reconocen como actores sociales capaces de intervenir racionalmente tanto en la esfera privada como en la pública.

Las similitudes identificadas entre el estudio mencionado y la presente investigación se encuentran en las categorías abordadas, centradas en el pensamiento crítico y el debate. También, ambas investigaciones adoptan un enfoque cualitativo y emplean el diario de campo como uno de los instrumentos principales para la recolección de datos.

La principal diferencia consiste en que el estudio de Cobos (2020) se desarrolló bajo un diseño de investigación de enfoque cualitativo de tipo descriptivo, mientras que la presente investigación adoptó un diseño de investigación-acción, de tipo aplicada. Asimismo, otra diferencia relevante se encuentra en los instrumentos de recolección de datos: Cobos utilizó guías de entrevistas semiestructuradas, mientras que esta investigación empleó una guía de observación, diarios de campo y una prueba escrita.

Respecto a los antecedentes nacionales, es la investigación realizada por Huahualuque (2023) su estudio titulado “El debate para fortalecer el pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en secundaria”. Su objetivo fue demostrar que el uso del debate como técnica pedagógica fortalece la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes; en el área de Ciencias Sociales, de la Institución Educativa Particular Independencia, en el Distrito de Inambari, Madre de Dios. El estudio se enmarcó dentro del paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo, de tipo aplicado. La muestra estuvo conformada por los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa Particular Independencia, ubicada en la comunidad de La Pampa, distrito de Inambari, provincia de Tambopata, departamento de Madre de Dios. Para la recolección de datos en la investigación de utilizó como instrumento una guía de observación directa de debates, listas de cotejo, rúbricas, fichas metacognitivas y encuestas de pretes y postest.

Los hallazgos revelan que la utilización del debate como método de enseñanza favorece positivamente en el aprendizaje de los estudiantes que permitió el crecimiento y fortalecimiento de habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación, el análisis, la investigación, la expresión autónoma de ideas y la mejora en el trabajo en equipo.

La similitud entre el antecedente presentado y el presente estudio es el desarrollo de las dos categorías abordadas, el debate y el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. Además, otra similitud radica en el paradigma de investigación, el enfoque y el diseño de investigación, ambas investigaciones emplearon como instrumento de recolección de información una guía de observación.

La diferencia entre el estudio mencionado radica en el contexto educativo, ya que el estudio de Huahualuque se desarrolló en el distrito de Inambari, departamento de Madre de Dios, mientras que la presente investigación se realizó en el distrito de Santiago de Surco, departamento de Lima. Otra diferencia se encuentra en los instrumentos de recolección de datos: el estudio de Huahualuque utilizó una guía de observación directa, listas de cotejo, rúbricas, fichas metacognitivas y encuestas tipo pretest y postest; en cambio, el presente estudio empleó una guía de observación, diarios de campo y una prueba escrita como instrumentos de recolección de información.

Otro aporte significativo es el estudio de Chávez et al. (2022), titulado “El debate en aula invertida para mejorar la expresión oral en estudiantes de educación secundaria”. El objetivo de esta investigación fue mejorar la expresión oral mediante la aplicación del debate en el modelo de aula invertida con estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I.E. N.° 6053 Sagrado Corazón - Chalet, Chorrillos. El trabajo se enmarcó en el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción de tipo práctico. La población estuvo conformada por 30 estudiantes del 4.º grado “A” de educación secundaria. Para la recolección de datos, los autores emplearon una guía de observación, una lista de cotejo y una rúbrica de evaluación. Los resultados evidenciaron que la aplicación del debate en el aula invertida contribuyó significativamente al desarrollo de la expresión oral de las estudiantes participantes.

Las semejanzas entre la investigación de Chávez et al. (2022) y el presente estudio se evidencian en el tratamiento de la categoría “debate”, así como en la adopción del paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción de tipo práctico. Asimismo, ambos estudios utilizan la guía de observación como instrumento principal y se desarrollan en el nivel de educación secundaria en la ciudad de Lima.

En cuanto a las diferencias, el estudio de Chávez et al. (2022) se centró en mejorar la expresión oral mediante el debate en aula invertida con estudiantes mujeres, mientras que la presente investigación busca fortalecer el pensamiento crítico a través del debate escolar en un colegio mixto. Además, otra diferencia es en los instrumentos de recolección de información: Chávez et al. emplearon una lista de cotejo y rúbrica de evaluación, mientras que en esta investigación se utilizaron un diario de campo y una prueba escrita.

Para Agreda y Hualcas (2022) en su estudio de investigación titulado “Técnica del debate y el pensamiento crítico en estudiantes de la especialidad de ciencias sociales”, su propósito fue determinar la relación entre la técnica del debate y el pensamiento crítico en estudiantes de la especialidad de ciencias sociales, de una Universidad Nacional en Trujillo. La investigación se enmarcó en una investigación no experimental, de tipo aplicada, y utilizó un diseño descriptivo-correlacional. La población estuvo conformada por 158 estudiantes, y, debido a criterios de accesibilidad, se trabajó con una muestra de 66 participantes. Como instrumento de

recolección de datos se empleó un cuestionario virtual. Los hallazgos evidenciaron la importancia de integrar la técnica del debate en los programas educativos para promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales.

Las semejanzas entre el estudio de Ágreda y Hualcas (2022) y la presente investigación radican en el abordaje de las mismas temas de estudio: la técnica del debate y el pensamiento crítico y en que ambas pertenecen al área de Ciencias Sociales. Asimismo, comparten el mismo nivel de alcance, al ser investigaciones descriptivas, y se enmarcan dentro del tipo aplicada. En ambos estudios, se concluye que la técnica del debate fomenta el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Ciencias Sociales.

Las diferencias se evidencian en que el estudio antes mencionado adoptó un diseño de investigación no experimental con diseño descriptivo-correlacional y trabajó con estudiantes universitarios, utilizando un cuestionario virtual como principal instrumento. En cambio, la presente investigación se enmarcó en un diseño de investigación-acción, y se centró con estudiantes de educación secundaria. Asimismo, se utilizó como instrumento la guía de observación, diarios de campo y una prueba escrita.

Resulta pertinente mencionar que, Huertas, Quezada y Sigüeñas (2022) llevaron a cabo un estudio sobre la implementación del debate cooperativo para mejorar la convivencia democrática en estudiantes de segundo grado de secundaria de la institución educativa Fe y Alegría N.°24, ubicada en el distrito de Villa María del Triunfo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación-acción de tipo aplicada. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes del segundo grado “C” (15 varones y 15 mujeres), quienes fueron seleccionados bajo el criterio de estar matriculados durante el año escolar en curso.

Para la recolección de información, en la investigación de Huertas, Quezada y Sigüeñas se emplearon instrumentos como el registro anecdótico, la guía de observación de debate y la guía de grupo focal. Los hallazgos evidenciaron que la aplicación del debate cooperativo en el área de Ciencias Sociales contribuyó de manera significativa a fortalecer la convivencia democrática entre los estudiantes de segundo grado de secundaria.

Las semejanzas entre el estudio abordado y la presente investigación se encuentran en el desarrollo de una misma categoría abordada, el debate. Ambos estudios comparten un enfoque cualitativo, de tipo aplicada, y adoptan un diseño de investigación-acción. Asimismo, en la utilización de instrumentos cualitativos para la recolección de datos, como la guía de grupo focal.

Las diferencias radican en que el estudio antes mencionado se centró en el desarrollo de las categorías debate cooperativo y convivencia democrática, mientras que el presente estudio abordó las categorías debate escolar y pensamiento crítico. Asimismo, otra diferencia importante está en los instrumentos de recolección de datos, el estudio de Huertas, Quezada y Sigüeñas utilizaron el registro anecdótico, la guía de observación de debate, mientras que esta investigación empleó diarios de campo, guía de observación y la prueba escrita.

Por último, el estudio de Espínola (2021) realizó una investigación titulada “El uso del debate como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del X ciclo de Derecho de la Universidad César Vallejo, sede Trujillo”, tuvo como objetivo demostrar la efectividad del debate en el fortalecimiento del pensamiento crítico. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y diseño preexperimental, donde se manipuló la variable independiente el debate para observar sus efectos mediante la aplicación de un pretest y postest sobre la variable dependiente. La población estuvo conformada por 41 estudiantes del curso Práctica Preliminar II, seleccionándose una muestra no probabilística de 20 estudiantes.

Para la recolección de datos, Espínola empleó una prueba estandarizada destinada a medir las dimensiones del pensamiento crítico. Los resultados evidenciaron un incremento significativo en todas las habilidades evaluadas: interpretación (27,27%), análisis (24,65%), evaluación (24,11%), inferencia (32,11%), explicación (29,27%) y autorregulación (31,25%). Dichos hallazgos confirmaron que el debate es una estrategia pedagógica eficaz para el desarrollo integral del pensamiento crítico en contextos universitarios.

Las semejanzas entre el estudio de Espínola y el presente trabajo son múltiples. En primer lugar, ambos comparten los temas de análisis: el debate y el pensamiento crítico, así como el tipo de investigación aplicada, orientada a resolver un problema educativo concreto. En segundo lugar, coinciden en evidenciar que la técnica del debate potencia las habilidades cognitivas superiores como el análisis, la

inferencia y la argumentación, reforzando la capacidad reflexiva de los estudiantes. Además, los dos estudios destacan la importancia del debate como recurso pedagógico activo, que fomenta la participación, la toma de decisiones y la formación de juicios razonados en el aula.

En cuanto a las diferencias, el trabajo de Espínola utilizó como instrumento una prueba estandarizada con pretest y postest, mientras que la presente investigación aplicó una prueba escrita, un diario de campo y una guía de observación. Asimismo, el diseño metodológico difiere: Espínola adoptó un diseño experimental de tipo preexperimental, mientras que el presente estudio se enmarca en un diseño de investigación-acción, que busca transformar la práctica docente mediante la reflexión y la intervención pedagógica continua.

En suma, los antecedentes tanto internaciones como nacionales revisados fundamenta que el debate constituye una técnica eficiente para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria en contextos distintos. Cada investigación aporta conocimientos significativos sobre su aplicación, desde estudios experimentales y diseños de investigación-acción, demostrando su impacto en el desarrollo de la capacidad argumentativa, crítica y reflexiva de los estudiantes.

A partir de estas investigaciones empíricas, se desarrolla el siguiente marco teórico, que profundiza en los fundamentos conceptuales del debate escolar como técnica pedagógica orientada a la formación integral y crítica del estudiante.

2.2. Debate escolar

El debate escolar se ha consolidado como una técnica pedagógica fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas, argumentativas y críticas en los estudiantes. Lejos de ser una mera confrontación de opiniones, esta práctica promueve el diálogo reflexivo, la escucha activa y el respeto por la diversidad de ideas, elementos esenciales para la formación de ciudadanos capaces de analizar y enfrentar problemáticas sociales desde múltiples perspectivas. Mediante la organización estructurada de posturas opuestas y la búsqueda de persuadir a un auditorio, el debate fomenta no solo la expresión oral, sino también el pensamiento crítico y la reconstrucción del conocimiento en el aula.

2.2.1. Definición

El debate escolar es una técnica de discurso argumentativo, donde participan formalmente dos o más personas y defienden su posición frente a un mismo tema de interés con una participación dialógica y pública (Vázquez, Pleguezuelos y Mora, 2017). El debate implica no únicamente la confrontación de opiniones, sino también el intercambio de argumentos y la escucha activa entre los oradores.

En palabras de Cattani (2003, citado en Cobo y Valdivia, 2017), el debate escolar es una técnica pedagógica que promueve en los estudiantes la argumentación, el pensamiento crítico y la expresión oral. Esta consiste en la confrontación de ideas entre dos partes ante un tercero (juez o público), a quien se busca convencer mediante el uso fundamentado de la palabra.

Según la Universidad de Córdoba (2018), el debate escolar es una técnica de comunicación oral que permite la discusión estructurada de un tema o controversia, no solo busca aportar posibles soluciones, sino también busca desarrollar argumentos sólidos y fundamentados. Esta práctica se lleva a cabo entre dos o más participantes y puede implementarse en diversos contextos formativos, como el aula. En ella, los estudiantes, organizados en equipos, exponen sus ideas en torno a una moción previamente establecida, asumiendo posturas opuestas y defendiendo sus puntos de vista de manera argumentativa.

En suma, el debate escolar no es únicamente una técnica discursiva, sino una herramienta pedagógica que contribuye a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad. A través del debate, los estudiantes asumen un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, dado que, al expresar opiniones fundamentadas, defender sus puntos de vista y escuchar otras posturas, se genera un diálogo enriquecedor. Este intercambio argumentativo entre equipos no solo fortalece sus habilidades comunicativas, sino que también favorece la construcción colectiva del conocimiento.

2.2.2. Importancia del Debate Escolar

En el contexto educativo actual, el debate escolar se ha consolidado como una herramienta pedagógica valiosa para promover el pensamiento crítico y la argumentación fundamentada. En un escenario donde la educación busca formar ciudadanos capaces de analizar su entorno y participar activamente en la sociedad, el debate brinda un espacio formativo donde los estudiantes expresan sus ideas con

claridad, consideran distintas posturas y construyen consensos desde el respeto y la evidencia. Además, fortalece habilidades comunicativas, fomenta el trabajo colaborativo y desarrolla la capacidad de tomar decisiones informadas. Incluir el debate en el proceso educativo contribuye así a una formación integral y al ejercicio pleno de la vida democrática.

En esa misma línea, diversos autores han reflexionado sobre el valor del debate escolar en la formación de los estudiantes. Según Martínez (2015) el debate escolar es relevante, puesto que ofrece oportunidades a largo plazo tanto para las personas como para la sociedad mundial, que promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la investigación autónoma y el trabajo colaborativo; el debate enseña habilidades que les sirven a los jóvenes tanto en las escuelas, universidades, lugares de trabajo y otros contextos, una vida política para el cumplimiento de la responsabilidad social como ciudadanos democráticos.

Basándose en lo anterior, aquellos estudiantes que han aprendido en cómo debatir desarrollan la habilidad de analizar críticamente las propuestas de sus políticos representantes y realizar juicios informados sobre temas controversiales. Esta habilidad resulta aún más valiosa en sociedades donde se restringen la libertad de expresión y las discusiones abiertas. Por ende, fomentar el debate permite enseñar a los estudiantes que ninguna persona ni el gobierno posee la verdad absoluta (Martínez, 2015).

Por otro lado, Lizana (2022) sostiene que el debate escolar desempeña un papel clave en el desarrollo académico, debido a que motiva a los estudiantes a investigar temas actuales y a formular argumentos sólidos respaldados por evidencias. Para ello, es fundamental fomentar el uso de preguntas críticas (qué, por qué, cómo y cuándo), las cuales permiten un análisis profundo de los problemas tratados y facilitan la formulación de soluciones pertinentes.

Desde esta mirada, la afirmación de Lizana destaca el valor formativo del debate escolar, ya que no solo promueve la expresión oral, sino que también impulsa el desarrollo del pensamiento crítico e investigación. Al basarse en preguntas clave, los estudiantes comprenden en profundidad los temas tratados y aprenden a fundamentar sus ideas con evidencias, lo que favorece una participación activa y les faculta a intervenir críticamente en su realidad.

En síntesis, el debate escolar es fundamental para mejorar el pensamiento crítico en la educación, considerando que permite a los estudiantes desarrollar habilidades de análisis, argumentación y reflexión crítica frente a diversas problemáticas sociales. Esta práctica promueve la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la responsabilidad ciudadana, preparando a los jóvenes para participar activamente en la vida democrática. A través del debate, los estudiantes no solo aprenden a sustentar sus ideas con argumentos sólidos, sino también a valorar el diálogo, la diversidad de opiniones y la toma de decisiones informadas. En contextos donde la libertad de expresión puede estar limitada, el debate se convierte en un espacio clave para formar ciudadanos que cuestionen, propongan y actúen con conciencia crítica frente a su entorno.

2.2.3. Beneficios en Educación Básica

El debate escolar en la educación básica ofrece múltiples beneficios que fortalecen tanto las habilidades comunicativas como el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa de los estudiantes. A través de esta práctica, aprenden a expresar sus ideas con claridad, respetar opiniones distintas y construir conocimiento de forma colaborativa. Asimismo, fomenta la escucha activa, mejora la autoestima al hablar en público y promueve una ciudadanía activa, ya que permite reflexionar sobre problemáticas sociales desde diversas perspectivas. Por ello, su implementación en el aula contribuye de manera significativa al desarrollo integral de los estudiantes y a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos.

Desde la perspectiva de Cobo y Valdivia, (2017) el debate escolar ofrece beneficios en la educación básica, de modo que promueve en los estudiantes el desarrollo de habilidades fundamentales como la investigación, el análisis crítico, la interpretación y la síntesis de información. Mediante discusiones estructuradas, los estudiantes aprenden a sustentar sus ideas con argumentos sólidos, considerando puntos de vista distintos al propio. Este proceso no solo fortalece sus competencias comunicativas, al enfatizar la argumentación y la persuasión basada en evidencias, sino que también fomenta una actitud reflexiva y respetuosa hacia la diversidad de opiniones.

La práctica regular del debate en la educación básica contribuye a reducir el miedo escénico y fortalece la confianza de los estudiantes al expresarse en público, lo cual resulta beneficioso no solo en el ámbito escolar, sino también en otros aspectos

de su vida cotidiana. A través de esta técnica, los estudiantes desarrollan la escucha activa y la capacidad de evaluar críticamente los argumentos de sus compañeros, lo que mejora significativamente su habilidad para analizar la información y tomar decisiones informadas (Delgado, 2018).

Las ideas expuestas permiten comprender que el debate escolar constituye una técnica pedagógica fundamental en la educación básica, ya que favorece el desarrollo de habilidades investigativas, analíticas y argumentativas. A su vez, fortalece competencias socioemocionales como la confianza al expresarse en público, la escucha activa y la toma de decisiones. Esta combinación no solo potencia el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también contribuye a su formación como ciudadanos críticos, participativos y capaces de convivir en contextos diversos. Por tanto, se resalta la necesidad de incorporar el debate desde los primeros niveles educativos como parte esencial de una formación integral.

2.2.4. Formato del Debate Escolar

El formato de debate implementado en este estudio es una adaptación del modelo propuesto por Karl Popper, el cual también fue retomado en la investigación de Vázquez, Pleguezuelos y Mora. Este modelo se caracteriza por la contraposición de dos equipos con tres integrantes, uno debe defender su posición (Proposición) y otro en contra (Oposición), debe refutar los argumentos presentados por sus oponentes. Ambos equipos deben sostener sus planteamientos con fundamentos sólidos y razonados (El Ministerio de Educación de Panamá, 2020).

Asimismo, el debate escolar puede contar con uno o más jueces: un juez principal, que suele ser el docente, y jueces panelistas, conformados por docentes invitados y estudiantes. Todos ellos asumen un rol neutral y objetivo, evaluando la persuasión de los oradores durante el debate y al finalizar las rondas, el juez principal brinda la retroalimentación orientada a que los equipos fortalezcan su desempeño en futuras intervenciones (Ministerio de Educación de Panamá, 2020).

En función de las necesidades del presente estudio, se optó por ampliar el número de participantes por equipo a cinco oradores. Además, se adoptó el formato de debate escolar planteado por Vázquez, Pleguezuelos y Mora (2017), quienes proponen cinco fases para su desarrollo e implementación.

2.2.5. Fases del debate escolar

Fase 0: Preparación previa al debate: En la fase de inicio, el docente desempeña un papel fundamental al diseñar una sesión de aprendizaje donde explique a los estudiantes la implementación de la técnica del debate escolar. Durante esta sesión, se detalla cómo se llevará a cabo la técnica, cuál es su propósito y el reglamento correspondiente. Además, explica el reglamento y los criterios de evaluación del debate, lo cual permite a los estudiantes prepararse con anticipación, favoreciendo así el desarrollo eficiente del debate en el aula.

A continuación, se organiza de manera democrática cuatro equipos de trabajo, cada uno conformado por 5 integrantes. A cada equipo se le asigna una postura específica a favor o en contra que deberá defender durante el desarrollo del debate. Asimismo, se designa a un estudiante moderador, encargado de dirigir la actividad, otorgando los turnos de palabra de forma equitativa para mantener el orden, facilitar la comprensión mutua y asegurar un intercambio fluido de ideas. También se designa a un estudiante responsable de controlar el tiempo. A su vez, se elige a dos estudiantes para ser jueces panelistas, quienes cooperarán con el docente, juez principal, en la valoración, el desempeño de los oradores.

Seguidamente, el docente realiza un sorteo para determinar los enfrentamientos entre los equipos, así como la asignación de los roles de proposición y oposición en cada debate. Luego, entrega con la debida anticipación a cada equipo las mociones o temáticas a debatir, las cuales están vinculadas a problemáticas actuales del área de Ciencias Sociales. Estas mociones deben ser pertinentes, generar controversia y despertar el interés de los estudiantes, con el propósito de fomentar una investigación previa, rigurosa y promover una participación activa, crítica y reflexiva durante el desarrollo de los debates.

Además, para facilitar la preparación del debate, el docente crea una carpeta en Google Drive para cada grupo y la comparte mediante el correo electrónico institucional de los estudiantes. A partir de ello, los equipos dedican una semana a la búsqueda de información relevante, consultando diversas fuentes como diarios periodísticos, artículos científicos, opiniones de expertos académicos y videos de organizaciones reconocidas, entre otros. Durante este proceso, los estudiantes utilizan un esquema gráfico proporcionado por el docente, el cual les enseña el modelo de argumentación ARE (Afirmación, Razonamiento y Evidencia), cuyas partes

son fundamentales para la construcción de argumentos sólidos. Es esencial que el docente se mantenga disponible para brindar asesoría continua, revisando los documentos compartidos, resolviendo dudas y orientando el análisis crítico de la información recopilada.

Fase I: Introducción al debate: En la segunda sesión de aprendizaje, se da inicio al debate escolar, se les concede a los equipos un período de 15 minutos para reunirse, intercambiar argumentos, enriquecer sus ideas y tomar decisiones estratégicas para el debate.

Una vez cumplido este periodo de preparación, se organizan los primeros, segundos, terceros y demás oradores que defenderán a su equipo en el desarrollo del debate. Luego, se dirigen a los lugares asignados a la derecha e izquierda del salón. Además, el moderador será responsable de presentar a los oradores de los equipos y a los jueces, y de introducir las posturas de ambos equipos. Es fundamental que el moderador mantenga una constante coordinación con el controlador del tiempo.

Fase II: Argumentación: En esta fase, el moderador solicita a cada orador de ambos equipos, tanto de proposición como de oposición, que se presenten e inicien con la argumentación. Cada integrante dispone de 2 minutos para exponer sus argumentos principales de manera rotativa y en forma de zigzag; es decir, primero el orador del equipo de proposición, luego el orador del equipo de oposición, y así continuamente.

Durante el desarrollo de estas intervenciones, los oradores deben apoyar sus posiciones con evidencias, ejemplos y otros estudios de sus investigaciones. Es crucial que las intervenciones mantengan una pronunciación clara, un discurso coherente, una entonación y volumen de voz adecuados, así como el uso efectivo de gestos, contacto visual y manejo del espacio. Al mismo tiempo, los demás oradores deben tomar notas activamente durante las intervenciones y buscar nuevas ideas para respaldar a sus equipos.

Fase III: Contraargumentación: En esta fase, el moderador invita a los equipos de proposición y oposición a la realización de sus réplicas, donde formulen preguntas, presenten descargos y falencias, cuestionen la validez de las evidencias presentadas. Los oradores deben contraargumentar de forma rotativa y en zigzag, con un tiempo de 1 minuto para cada intervención.

Una vez culminado las réplicas, el moderador solicita a los equipos que presenten su conclusión a través de un orador designado, quien cuenta con un máximo de 2 minutos para su intervención. Este es un momento crucial en el que se sintetizan los puntos clave discutidos y se destacan las reflexiones más significativas del debate.

Seguidamente, el moderador invita a todos los presentes a salir del aula para que los jueces puedan deliberar y definir al ganador del debate en un tiempo estimado de 5 minutos. Después de ello, todos ingresan nuevamente al aula, donde el juez principal anuncia al equipo ganador y proporciona el feedback respectivo de 8 minutos para que los oradores puedan aprender de sus falencias y mejorar en futuras rondas.

Fase IV: Evaluación del debate: El cuarto y último paso consiste en evaluar el desarrollo del debate escolar. Para ello, se utiliza una lista de cotejo de evaluación, la cual se divide en tres partes: la autoevaluación, que es de carácter individual; la coevaluación, que es de carácter colectivo; y la heteroevaluación, que realiza el docente respecto al desempeño de todos oradores de los grupos. En estas evaluaciones se consideran los aspectos de contenido, forma y desempeño de rol de cada participante.

En este sentido, el objetivo de estas evaluaciones no es otorgar una calificación, sino identificar áreas de mejora para futuros debates, reconocer lo que se ha hecho bien y señalar en qué aspectos se puede mejorar, contribuyendo así al desarrollo personal de los estudiantes. Por ello, a continuación, se puntualizan los criterios de evaluación diseñados por la Defensoría del Pueblo (2019):

a) Contenido

- Los argumentos están relacionados con el tema del debate, lo que les da importancia. El desarrollo de los argumentos es claro y suficiente, facilitando la comprensión de cómo se llega a la conclusión a partir de las ideas expuestas.
- Veracidad del argumento: Respalda sus argumentos con suficientes pruebas, logrando que sean aceptados.
- Las conclusiones son claras y contundentes.

b) Forma

- Utiliza una comunicación persuasiva que incluye la emoción, utilizando la voz y el lenguaje corporal de manera efectiva, como la postura, los movimientos, gestos, expresiones faciales y el contacto visual con la audiencia.

- Regula el tiempo para su intervención.

c) Desempeño de rol

- Cumple el rol que le corresponde en el debate.
- Demuestra coordinación con su equipo en el debate.
- Logra refutar suficientemente los argumentos contrarios.
- Afronta eficazmente los puntos de información para fortalecer su participación.

Es importante señalar que, si bien el debate escolar se inicia con la fase 0, como parte introductoria que consiste en la explicación y profundización de cómo se realizarán los debates, a lo largo de las sesiones de aprendizaje se han considerado las cuatro fases restantes, desde la fase I hasta la fase IV, para el desarrollo completo y estructurado de los debates escolares.

En síntesis, el debate escolar es una técnica pedagógica que promueve la argumentación, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes, a partir de un proceso estructurado en cinco fases. En la Fase 0, el docente introduce la técnica, organiza los equipos y roles, y entrega las temáticas de debate, fomentando una preparación rigurosa mediante el modelo de argumentación ARE (Afirmación, Razonamiento, Evidencia). La Fase I marca el inicio del debate, con un espacio de preparación final y la organización formal de oradores, moderador y jueces. En la Fase II, los equipos exponen sus argumentos de forma alternada, aplicando una comunicación clara, coherente y persuasiva.

Luego, en la Fase III, se desarrollan las réplicas o contraargumentaciones, seguidas de las conclusiones, la deliberación de los jueces y la retroalimentación para el aprendizaje. Finalmente, en la Fase IV, se realiza una evaluación formativa mediante autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, considerando el contenido, la forma y el desempeño del rol. Este proceso integral fortalece no solo las competencias comunicativas y ciudadanas, sino también el trabajo colaborativo y la autonomía de los estudiantes, favoreciendo aprendizajes significativos desde una mirada crítica y participativa.

2.2.6. Roles en el debate escolar

A continuación, se presentan los roles que conforman un debate en un entorno educativo, según lo propuesto por Cobo y Valdivia (2017). Estos roles permiten estructurar el debate de manera organizada y pedagógica, favoreciendo el desarrollo

de habilidades comunicativas, argumentativas y de pensamiento crítico en los estudiantes.

2.2.6.1. Rol del docente

Juez evaluador: El docente asume el rol de ser el juez principal, observa de manera minuciosa todas las fases del desarrollo del debate. Evalúa con objetividad y responsabilidad la manera en que los oradores expresan sus opiniones, analiza si se ha garantizado la igualdad de oportunidades para todos los participantes y verifica si el tema en discusión ha sido abordado de forma pertinente y argumentada.

Además, para fortalecer este proceso, se cuenta también con la participación de otros docentes que actúan como jueces panelistas. Estos jueces participan con el juez principal evaluando el debate y luego, en conjunto, deliberan qué equipo es el ganador. Cabe resaltar que la retroalimentación final es brindada exclusivamente por el juez principal; esta debe ser de carácter general, sin hacer referencia directa a los oradores, y centrarse únicamente en el plano lógico y argumentativo del desempeño observado.

2.2.6.2. Rol del Estudiante

Oradores: Los oradores del debate son los estudiantes que asumen una postura frente al tema propuesto y participan activamente en su defensa. Deben estar preparados para presentar sus argumentos y refutar con solvencia los planteamientos del equipo contrario. La calidad y fluidez del debate dependen en gran medida de su capacidad para escuchar con atención, contraargumentar de manera pertinente y demostrar un conocimiento profundo sobre el tema en discusión. Su rol implica aportar evidencias claras y relevantes que respalden sus ideas, con la intención de convencer, mediante el uso efectivo de la palabra, al jurado evaluador.

Jueces panelistas: Los estudiantes también pueden asumir un rol protagónico en la evaluación, participando como jueces panelistas. En esta función, deliberan, junto con el juez principal y los docentes panelistas, respondiendo a preguntas clave planteadas por el juez principal, tales como: ¿Para ti, qué equipo ganó el debate?, y ¿Por qué crees que ganó el debate? Esta última pregunta de proceso evaluativo es fundamental, ya que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico tanto en los estudiantes como en los docentes evaluadores, contribuyendo así a la construcción de aprendizajes más significativos y reflexivos.

Moderador: Es un estudiante quien orienta a los oradores los fines del debate al inicio, y dar por cierre. Debe ceder la palabra por turnos y asegurar que se respeten entre los participantes. Además, debe interrumpir las intervenciones cuando son extensas o cuando no están relacionadas con el tema.

Controlador del tiempo: Es un estudiante encargado de supervisar y garantizar el uso adecuado del tiempo durante el debate, asegurando un desarrollo ordenado y eficiente. Su función principal es permitir que todos los participantes intervengan dentro del tiempo asignado. Para ello, utiliza un cronómetro para monitorear y notificar cuando se acerque el límite. Además, debe hacer cumplir las reglas de tiempo y mantener una comunicación constante con el moderador para coordinar cualquier ajuste necesario.

Público: Está conformado por los estudiantes del aula y otros invitados que asisten como espectadores al debate. Su rol es fundamental, ya que deben mantener el silencio, prestar atención a los argumentos expuestos por los oradores y respetar las normas establecidas. De esta manera, contribuyen a crear un ambiente de diálogo constructivo y de aprendizaje.

En suma, el debate escolar asigna roles específicos a docentes y estudiantes, permitiendo una dinámica organizada y formativa. El docente cumple la función de juez principal, observando el desarrollo del debate con objetividad y brindando una retroalimentación centrada en la lógica y la argumentación. Esta labor se complementa con la participación de jueces panelistas, entre ellos estudiantes y otros docentes, quienes contribuyen a una deliberación reflexiva sobre el desempeño de los equipos. Los estudiantes, al desempeñar roles como oradores, moderadores, controladores del tiempo y público, desarrollan habilidades de expresión, argumentación, escucha activa y respeto por las ideas ajenas. De este modo, el debate escolar promueve el pensamiento crítico al fomentar la participación activa, el análisis riguroso de las posturas en discusión y la construcción colectiva de aprendizajes significativos.

2.2.7. Materiales y Medios Digitales

2.2.7.1. Materiales

Para asegurar el adecuado desarrollo del debate escolar y fomentar una participación ordenada, crítica y reflexiva, se emplearon diversos materiales que cumplieron funciones específicas en cada etapa del proceso. Estos materiales permitieron establecer normas claras, identificar los roles de los participantes, evaluar

el desempeño de manera objetiva y respaldar la construcción de argumentos sólidos. A continuación, se describen los principales materiales utilizados durante la implementación del debate escolar.

El reglamento del debate escolar: es un documento que contiene un conjunto de normas y pautas destinadas a organizar y regular la participación de los estudiantes durante un debate en el ámbito educativo. Se utilizó para garantizar un desarrollo ordenado, respetuoso y equitativo del debate, permitiendo que todos los participantes expresen sus ideas y argumentos con claridad y justicia. Este reglamento fue aplicado en cada uno de los debates realizados.

El fotocheck: Fue un material utilizado durante el debate escolar. En él se identificaba a cada orador, ya fuera miembro del equipo a favor, en contra, moderador o jurado. Este facilitó el reconocimiento de los roles asignados y contribuyó al orden durante la actividad. Se empleó durante todo el debate, desde el inicio hasta la etapa final, lo que permitió una mejor organización y una participación más dinámica por parte de los estudiantes.

Lista de cotejo: Es un instrumento de evaluación diseñado previamente por el docente, que detalla los criterios con los cuales se valora la participación de los oradores en el debate. Dichos criterios suelen abarcar aspectos como la calidad del contenido, la claridad en la expresión y el desempeño general (Defensoría del Pueblo, 2019). Este recurso se utilizó durante el desarrollo del debate escolar, donde permitió a los estudiantes desarrollar progresivamente sus habilidades argumentativas en cada sesión de debate.

Documentos de apoyo: Son aquellos materiales de consulta que utilizan los oradores durante el desarrollo del debate, tales como textos académicos, artículos científicos o videos elaborados por fuentes reconocidas. Estos facilitaron la recopilación de información verídica y oportuna sobre el tema del debate, lo que proporcionó la construcción de argumentos consistentes y bien fundamentados.

En conjunto, los materiales utilizados durante el debate escolar cumplieron un rol clave en el desarrollo ordenado, formativo y participativo de la actividad. El reglamento aseguró el respeto y equidad; el fotocheck permitió identificar claramente los roles, favoreciendo la organización; la lista de cotejo orientó la evaluación del desempeño de los oradores; y los documentos de apoyo fortalecieron la solidez de los argumentos. Cada uno de estos recursos contribuyó significativamente al proceso

de aprendizaje, promoviendo la responsabilidad, la preparación rigurosa y el desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes.

2.2.7.2. Medios Digitales

En la actualidad, el uso de medios digitales se ha convertido en un recurso para potenciar el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades comunicativas y argumentativas en los estudiantes. Plataformas como Google Meet, Google Drive y YouTube no solo facilitan la organización y el trabajo colaborativo, sino que también enriquecen la preparación y ejecución de actividades como el debate escolar. Estas herramientas permiten una interacción dinámica y en tiempo real, así como un acceso continuo a materiales de apoyo que fortalecen el pensamiento crítico y la expresión oral.

Asimismo, el uso de modelos argumentativos estructurados y la enseñanza de técnicas de refutación a través de recursos digitales aseguran que los debates sean espacios educativos fundamentados, donde las ideas se sustentan con evidencias sólidas y se promueve una discusión profunda y respetuosa. En este sentido, la incorporación de tecnologías digitales en la práctica pedagógica es un elemento clave para formar estudiantes competentes, reflexivos y capaces de dialogar en contextos diversos.

Google Meet: Es una plataforma de videoconferencias que permite al docente reunirse de manera remota con los estudiantes para ofrecer asesoramiento, proporcionar pautas y apoyar la preparación de los debates a través de una interacción oral y visual en tiempo real (Cedeño, Ponce & Lucas, 2020, como se citó en Dávila et al., 2022). Es importante destacar que este recurso virtual se utilizó antes de que los estudiantes inicien sus debates, facilitando así una mejor preparación y desempeño durante la actividad.

Google Docs: Es una herramienta digital que facilita el trabajo colaborativo entre los estudiantes mediante el uso de documentos en línea. Además, permite al docente realizar retroalimentaciones asincrónicas sobre los avances en la elaboración de los argumentos de los oradores, brindando observaciones, pautas y sugerencias de mejora de forma continua (Aliaga y Soncco, 2022).

Además, se enseñó a los estudiantes a desarrollar argumentos, ya que en un debate no se trata solo de persuadir mediante la retórica, sino de convencer a través de razones bien sustentadas y fundamentadas. Por ello, la argumentación adquiere

un papel central: los argumentos aportan las razones que transforman el debate en una verdadera herramienta educativa, y no en un discurso vacío. Por lo cual, cada equipo formuló argumentos a favor y otro en contra. Para ello, se trabajó con el modelo de argumentación ARE, el cual establece la estructura mínima que debe tener un argumento.

Según la Defensoría del Pueblo (2019) el modelo ARE se denomina así por sus tres componentes: Afirmación, Razonamiento y Evidencia. A continuación, se explican cada una de ellas:

a) Afirmación

Es una proposición que afirma o niega algo y que debe orientarse al cumplimiento de la carga de la prueba. Representa la conclusión a la que se desea llegar luego de exponer el razonamiento que la sostiene.

b) Razonamiento

También llamado fundamento, es el proceso lógico mediante el cual se explica por qué la afirmación planteada es válida. Se basa en premisas, que son proposiciones más simples que sirven de base para llegar a la afirmación. Estas premisas deben ser demostrables y el paso de una a otra debe seguir una lógica coherente.

c) Evidencia

Son los datos, ejemplos o referencias que demuestran que la afirmación y el razonamiento no solo son lógicos, sino también verdaderos. La evidencia permite que el debate se conecte con la realidad y cobre relevancia en el contexto actual. Cada argumento puede contar con más de una evidencia; de hecho, lo recomendable es que toda premisa que no sea una verdad universalmente aceptada cuente con una evidencia que respalde su veracidad.

También, a través del uso de Google Docs, se enseñó a los estudiantes a realizar la refutación, un componente esencial en todo debate. Se les explicó que refutar no consiste únicamente en manifestar desacuerdo, sino en identificar con claridad aquello que el equipo contrario no hizo o hizo de manera incorrecta, como la ausencia de argumentos, la falta de evidencias o la carencia de una conexión lógica entre sus ideas. Según el Ministerio de Educación de Panamá (2020), “la refutación

es la parte deconstructiva del debate. Mientras los argumentos buscan construir tu material para el debate, las refutaciones buscan oponerse a lo presentado por el rival para descalificarlo del debate" (p. 24).

Para fortalecer esta habilidad, se presentaron tres pautas fundamentales. En primer lugar, evaluar si el argumento estaba bien construido, es decir, comprobar si el razonamiento era válido y contaba con evidencia suficiente para sustentar las premisas. En segundo lugar, analizar la pertinencia del argumento, verificando si realmente se relacionaba con la moción o tema del debate y cumplía con la carga de la prueba. Finalmente, se enseñó a valorar la relevancia de cada argumento en comparación con los demás, con el fin de determinar su impacto dentro del intercambio de ideas.

YouTube: Es una plataforma altamente interactiva que ofrece una amplia variedad de contenidos audiovisuales, los cuales pueden clasificarse según el interés del usuario: entretenimiento, información o capacitación. Su valor educativo radica en el aprendizaje visual, ya que, mediante herramientas como gráficos y esquemas, se fortalecen habilidades de pensamiento, ayudando a los estudiantes a clarificar ideas, procesar y organizar mejor la información (Posligua y Zambrano, 2020). Este recurso digital fue utilizado durante el desarrollo de las sesiones, en las que se presentaron a los estudiantes videos sobre temas polémicos para despertar su interés en la discusión, así como grabaciones de debates reales, lo que les permitió involucrarse más activamente y apropiarse mejor de sus roles en el debate.

En síntesis, los medios digitales como Google Meet, Google Drive y YouTube resultaron fundamentales para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del debate escolar, facilitando la preparación, la colaboración y la interacción de los estudiantes. A través de estas herramientas, se promovió un aprendizaje activo y reflexivo, donde la argumentación bien estructurada y fundamentada, junto con la refutación crítica, se convirtieron en pilares para desarrollar competencias comunicativas y pensamiento crítico. Además, los recursos digitales superaron las barreras físicas y temporales, permitiendo una educación más dinámica, organizada y fundamentada. Así, la integración de tecnologías y materiales pedagógicos contribuyó a fortalecer la expresión oral y el análisis riguroso, consolidando el debate como una verdadera herramienta educativa mediada digitalmente.

2.2.8. Consideraciones para Implementar el Debate Escolar

Para implementar con éxito el debate escolar, es fundamental que el docente realice una adecuada planificación previa. Esta comienza explicando qué es un debate, así como sus beneficios formativos, para que los estudiantes comprendan su finalidad y lo valoren como una herramienta pedagógica de participación crítica. Luego, es clave establecer normas de respeto y escucha activa, así como enseñar la importancia del respeto mutuo y de la diversidad de opiniones, creando así un ambiente motivador, seguro y libre de juicios.

En este sentido, otro paso importante es seleccionar temáticas de interés para los estudiantes, lo cual genera mayor compromiso y pertinencia. A la par, el docente debe preparar los materiales necesarios (guías, cronogramas, fichas, etc.) y promover el trabajo colaborativo mediante equipos equilibrados, fomentando una convivencia democrática. También, debe simular un debate, ya que esto permitirá a los estudiantes observar la dinámica real y entender los tiempos, roles y procedimientos antes de participar activamente.

Además de planificar y organizar la actividad, el docente debe enseñar habilidades clave para que el debate sea formativo. Entre ellas se encuentra el desarrollo de la argumentación, la refutación y la conclusión, que deben explicarse paso a paso con ejemplos claros. Para lograr una participación sólida, es necesario que los estudiantes aprendan a seleccionar fuentes confiables que respalden sus ideas con evidencia objetiva.

Asimismo, se debe enseñar cómo organizar y estructurar las ideas, utilizando esquemas, mapas o fichas argumentativas que faciliten la claridad del discurso. Otro aspecto esencial es el desarrollo de la expresividad oral y corporal, fomentando la seguridad, la fluidez y la capacidad de comunicar con efectividad. Cuando estas habilidades se trabajan de manera integrada, los estudiantes no solo mejoran su capacidad de expresión, sino que también fortalecen el pensamiento crítico, el análisis riguroso de temas sociales y su compromiso con la participación democrática.

Por otro lado, los estudiantes deben prepararse de manera integral para comprender la dinámica del debate y participar activamente con responsabilidad. En primer lugar, es fundamental que comprendan qué es un debate, cuál es su propósito y qué beneficios aporta, como el fortalecimiento del pensamiento crítico, la capacidad argumentativa y la expresión oral. Asimismo, deben conocer y respetar las normas

establecidas por el docente, comprometiéndose con la escucha activa y el respeto hacia las opiniones contrarias.

Del mismo modo, es necesario que investiguen a fondo el tema asignado utilizando fuentes confiables, identifiquen argumentos sólidos que respalden su postura y anticipen posibles refutaciones. Asimismo, deben aprender a estructurar sus intervenciones de forma clara, organizando sus ideas en una introducción, argumentación, refutación y conclusión. También es importante que practiquen la expresión oral y el lenguaje corporal para comunicar sus ideas con seguridad y claridad. Por último, el trabajo en equipo resulta esencial donde los estudiantes deben colaborar entre sí para distribuir roles, ensayar colectivamente y construir una postura común basada en el respeto, la evidencia y el diálogo.

2.3. Pensamiento Crítico

Es una habilidad fundamental que permite analizar y evaluar de manera objetiva una situación o información, evitando la influencia de emociones o prejuicios personales. Esta práctica facilita el cuestionamiento de argumentos, la distinción entre hechos y opiniones, así como la toma de decisiones basadas en evidencias racionales (Vidal, 2022). Es decir, el pensamiento crítico implica examinar ideas con profundidad, considerar múltiples perspectivas, reconocer sesgos y errores en el razonamiento, y emplear la lógica para alcanzar conclusiones claras, coherentes y bien fundamentadas.

2.3.1. Definición

El pensamiento crítico es fundamental en la actualidad debido al constante flujo de información y la necesidad de tomar decisiones fundamentadas. Involucra tanto habilidades cognitivas como una actitud intencional hacia el conocimiento, siendo clave para el desarrollo personal, académico y social. En relación con ello, Facione, 2007, como se citó en Betancourth et al., (2020) conceptualiza el pensamiento crítico como un proceso de juicio que se caracteriza por la intencionalidad y la autorregulación mediante la práctica de habilidades cognitivas. Este tipo de pensamiento exige que la persona desarrolle habilidades que le permitan comprender la información, descomponerla en partes, evaluar su calidad, extraer conclusiones razonables, justificar sus ideas y autorregular sus propios procesos mentales.

18

Para Díaz-Barriga (2001) como se citó en Díaz (2019) el pensamiento crítico es un proceso complejo que va más allá de un simple conjunto de habilidades

aisladas, carentes de contexto o contenido específico. Implica la movilización articulada de diversas capacidades cognitivas y la integración de múltiples características que una persona debe desarrollar para convertirse en un pensador competente. En ese sentido, el pensamiento crítico se presenta como una construcción compleja, que requiere formación continua y una base sólida de conocimientos, actitudes y disposiciones que favorezcan una reflexión genuina y fundamentada.

Por su parte, Saiz y Rivas (2008), como se citó en Díaz et al. (2019), el pensamiento crítico implica un proceso de búsqueda de conocimiento que utiliza habilidades de razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones, lo cual permite a las personas alcanzar los resultados deseados. En otras palabras, se trata de una forma de pensar que no solo busca comprender la realidad, sino también actuar sobre ella con eficacia, lo que permite a las personas alcanzar metas concretas a través de un análisis cuidadoso y reflexivo de la información disponible.

En resumen, el pensamiento crítico no se reduce a un conjunto de capacidades o procedimientos mentales aislados, sino que constituye un proceso integral que combina habilidades, actitudes y conocimientos en la búsqueda de una comprensión más profunda y racional de la realidad. Al promover una actitud reflexiva, fundamentada y orientada a la acción, el pensamiento crítico se convierte en una competencia clave para enfrentar los desafíos del entorno con autonomía, responsabilidad y eficacia.

2.3.2. Importancia

En la actualidad, el desarrollo de habilidades cognitivas es fundamental para enfrentar los desafíos de una sociedad compleja, dinámica y en constante cambio. Una de estas habilidades clave es el pensamiento crítico, ya que permite analizar la realidad desde diferentes perspectivas, tomar decisiones informadas y actuar de manera responsable frente a los problemas cotidianos. Comprender su importancia es esencial para una formación integral tanto en el ámbito académico como en el ciudadano.

En esa línea, desarrollar un pensamiento crítico permite a las personas no solo comprender la información, sino que puedan analizarla, interpretarla y usarla para resolver problemas cotidianos de manera lógica y coherente. Esta habilidad se convierte en una herramienta indispensable para enfrentar con éxito situaciones

académicas y sociales, así que integra conocimiento, experiencia y destrezas mentales para evaluar con claridad lo que se piensa o hace. Al respecto, Almeida y Franco (2011) explican que el pensamiento crítico es una habilidad fundamental que permite a las personas analizar, evaluar y estructurar ideas de manera lógica y fundamentada. Su relevancia radica en que no solo facilita el aprendizaje, sino que también fortalece la capacidad de tomar decisiones informadas y resolver problemas en la vida cotidiana.

Asimismo, en contextos donde la información es abundante y cambiante, el pensamiento crítico ayuda a discernir qué es confiable y qué no, fomenta la creatividad para imaginar soluciones nuevas y permite construir alternativas ante problemas sociales o personales. Además, es clave para formar ciudadanos activos que comprendan y ejerzan sus derechos con responsabilidad. Lenz et al. (2022) destacan la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, ya que no solo prepara a las personas para afrontar los cambios sociales, sino que también les permite participar de manera ética y reflexiva en la vida democrática.

En el ámbito estudiantil, el pensamiento crítico es una habilidad esencial que no solo fortalece el aprendizaje individual, sino que también impulsa una participación activa y responsable en la sociedad. Al fomentar el análisis, la reflexión y la capacidad de evaluar con criterio, los estudiantes desarrollan autonomía intelectual, permitiéndoles cuestionar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas. Esta habilidad es clave para afrontar los retos del mundo actual con ética, responsabilidad y compromiso ciudadano, preparándolos para adaptarse a los cambios, generar soluciones innovadoras y contribuir de manera consciente a su entorno.

2.3.3. Habilidades del Pensamiento Crítico

A continuación, se detallan las seis habilidades del pensamiento crítico propuesto por Facione (2015):

2.3.3.1. Interpretación

En la formación escolar, comprender e interpretar información es una habilidad fundamental que permite a los estudiantes dar sentido a los conocimientos adquiridos. La interpretación no solo se limita a leer o escuchar, sino que implica descifrar el significado de palabras, conceptos y datos para poder expresarlos con claridad, ya sea de forma oral o escrita. Este proceso favorece una comunicación precisa y eficaz, facilitando el intercambio de ideas y el aprendizaje significativo.

A partir de ello, se entiende que interpretar consiste en descifrar el significado de palabras e información para facilitar su comprensión. Este proceso permite expresar los conceptos de manera oral o escrita de forma clara, facilitando que otros puedan entenderlos con precisión o formarse una idea exacta de lo que se desea comunicar. Facione afirma que la interpretación es “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios” (Facione, 2007, como se citó en Betancourth et al., 2020, p. 5).

En síntesis, la interpretación va más allá de entender palabras; se trata de aplicar habilidades cognitivas para dar sentido a diversas experiencias, situaciones y conocimientos. Al desarrollar esta habilidad, los estudiantes no solo comprenden mejor la información, sino que también logran explicarla y utilizarla en su vida cotidiana. Así, se fortalece su pensamiento crítico y se enriquece su formación integral, promoviendo una educación más profunda y significativa.

2.3.3.2. Análisis

El análisis es una habilidad fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que permite examinar la información de manera detallada para comprenderla mejor. A través del análisis, los estudiantes descomponen un texto en partes más pequeñas, identificar relaciones entre ideas y formular juicios fundamentados. Este proceso no solo enriquece su comprensión, sino que también fortalece su pensamiento crítico y su capacidad para expresar opiniones con claridad y profundidad.

En este mismo sentido, el análisis es un proceso mediante el cual se descompone la información con el fin de examinar detenidamente cada uno de sus elementos, teniendo en cuenta sus relaciones, enunciados, preguntas, conceptos y descripciones. Esto facilita expresar juicios, experiencias, razones, información y opiniones de manera más precisa y profunda. (Facione, 2007, como se citó en Betancourth et al., 2020)

En consecuencia, desarrollar la habilidad de análisis en los estudiantes es clave para formar personas críticas, reflexivas y autónomas. Al identificar las ideas principales y secundarias en un texto, los estudiantes logran una comprensión más completa de la información, lo cual mejora significativamente su proceso de aprendizaje. Por ello, fomentar esta habilidad desde el aula contribuye a construir una actitud activa y consciente frente al conocimiento.

2.3.3.3. *Evaluación*

Es un proceso sistemático destinado para valorar objetivamente diversas actividades, fundamentándose en criterios específicos alineados con los propósitos establecidos. Para ello, se emplean diversas técnicas e instrumentos que facilitan la recopilación y valoración de la información. Posteriormente, los datos obtenidos se procesan con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar decisiones fundamentadas. Por lo cual, Facione sostiene que la evaluación significa valorar la autenticidad de las opiniones o creencias utilizando criterios predefinidos, analizando sus relaciones e inferencias para formular un juicio imparcial sobre la firmeza de un argumento (como se citó en Zambrano et al., 2020).

La evaluación permite a los estudiantes comprender la calidad de la información y la procedencia de diversas fuentes confiables. Para ello, es fundamental considerar aspectos clave como identificar, reflexionar, juzgar, planificar y actuar. Estos elementos les ayudan a valorar el significado de su progreso en el aprendizaje y a tomar decisiones responsables que favorezcan una mejora continua en su desarrollo académico.

2.3.3.4. *Inferencia*

Es el proceso mediante el cual se obtienen conclusiones específicas a partir de un conjunto de suposiciones o hipótesis. Es decir, se llega a una conclusión lógica basada en las premisas establecidas, permitiendo interpretar información y formular nuevos conocimientos a partir de datos existentes.

9

Facione indica que la inferencia es identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación. (2020, p. 5)

La inferencia ayuda a los estudiantes a desarrollar el proceso de deducción mediante la descomposición de la información, lo que facilita la comprensión más allá del texto. Para hacer inferencias, es necesario relacionar la información explícita del texto con los conocimientos previos, lo que permite establecer hipótesis y mejorar la capacidad de entendimiento y la resolución de problemas.

2.3.3.5. *Explicación*

En el proceso de aprendizaje, no basta con adquirir conocimientos; también es fundamental saber comunicarlos de forma clara, coherente y reflexiva. La capacidad de expresar lo aprendido permite evidenciar una verdadera comprensión del tema, así como desarrollar habilidades comunicativas y argumentativas esenciales para el ámbito académico y personal. En este contexto, resulta importante comprender en qué consiste la exposición del conocimiento de manera fundamentada.

En relación con ello, es la capacidad de exponer de manera clara y reflexiva los conocimientos que han sido comprendidos previamente. Esto implica ofrecer al receptor una exposición detallada y completa del tema, justificada con razonamientos sólidos. Además, es necesario mostrar los resultados obtenidos, respaldados con evidencia y argumentos bien fundamentados (Facione, 2007, como se citó en Betancourth et al., 2020).

En suma, la explicación es un proceso oral que implica entender profundamente un tema para poder compartir el conocimiento adquirido. Es fundamental fomentar en los estudiantes la habilidad de investigar temas de su interés, permitiéndoles explorar conceptos, causas, consecuencias y características relevantes. Este proceso les ayuda a articular lo aprendido con argumentos sólidos y a generar nuevos conocimientos, contribuyendo al desarrollo de su aprendizaje.

2.3.3.6. *Autorregulación*

La autorregulación es un proceso metacognitivo esencial que implica una reflexión profunda sobre los aprendizajes adquiridos. A través de este proceso, la persona evalúa sus habilidades y áreas de mejora, facilitando así un desarrollo continuo. Facione sostiene que la autorregulación es un proceso consciente de monitoreo propio de las actividades cognitivas. Mediante estas habilidades, es posible interrogar, verificar, validar razonamientos y argumentos. La autorregulación es fundamental para el pensamiento crítico, de ahí que permite revisar constantemente nuestras propias ideas y conclusiones (como se citó en Zambrano et al., 2020).

La autorregulación permite al estudiante reflexionar y actuar de manera autónoma, organizando, supervisando y valorando su propio aprendizaje. Esta práctica no solo fortalece habilidades de análisis, evaluación y juicio crítico, sino que también facilita la adquisición de conocimientos y potencia tanto el rendimiento académico como el desarrollo del pensamiento crítico.

2.3.4. Desarrollo del Pensamiento Crítico en Educación Básica

En la actualidad, uno de los retos más importantes dentro del sistema educativo es formar estudiantes que no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen la capacidad de pensar de manera crítica y reflexiva.

Por ello, el pensamiento crítico es fundamental para que los estudiantes aprendan a analizar, cuestionar y tomar decisiones informadas desde temprana edad. Fomentar estas habilidades permite que comprendan mejor su entorno, resuelvan problemas de manera autónoma y participen activamente en su proceso de aprendizaje, más allá de la simple memorización de contenidos. Según Blanco-López et al. (2017), en el ámbito educativo, se relaciona con la capacidad de utilizar habilidades cognitivas complejas para examinar, interpretar y resolver tanto contenidos escolares como situaciones de la vida cotidiana.

En consecuencia, impulsar el pensamiento crítico desde los primeros niveles escolares no solo mejora el rendimiento académico, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar con mayor responsabilidad y autonomía los desafíos del mundo actual. Es, por tanto, una herramienta esencial para la formación de ciudadanos conscientes, participativos y capaces de transformar su realidad.

2.3.5. Principales Problemas para Desarrollar el Pensamiento Crítico

La comprensión lectora y el pensamiento crítico son habilidades fundamentales para el aprendizaje significativo y la toma de decisiones acertadas. Cuando existe dificultad para interpretar, analizar y evaluar de manera crítica la información contenida en un texto, se limita la capacidad de emitir juicios reflexivos y bien fundamentados. La habilidad para captar y asimilar las ideas expresadas es la base necesaria para desarrollar un pensamiento crítico efectivo.

En este contexto, las carencias en la comprensión lectora, en particular en la habilidad para interpretar, analizar y valorar de manera crítica la información presentada en un texto, logran representar un obstáculo significativo para la capacidad de emitir juicios fundamentados y reflexivos. Tal como menciona Sánchez (2013) la comprensión lectora depende de la habilidad del lector para captar y asimilar las ideas o conocimientos expresados en las palabras o conjuntos de palabras.

Por otro lado, la ausencia de curiosidad, la escasa disposición para considerar diferentes perspectivas y la falta de motivación para cuestionar ideas preconcebidas

limitan de manera significativa el desarrollo y la consolidación del pensamiento crítico. Estas actitudes dificultan que las personas realicen un análisis profundo y reflexivo, aspecto esencial tanto para el aprendizaje significativo como para la toma de decisiones fundamentadas. Por ello, fomentar el pensamiento crítico implica promover una actitud reflexiva basada en la curiosidad, la agudeza mental, un razonamiento consciente y el constante interés por obtener información confiable (Facione, 2011).

Asimismo, la falta de habilidad para examinar la información de manera eficiente, expresar las ideas con claridad y sustentar los puntos de vista con argumentos coherentes y bien fundamentados constituye un obstáculo significativo para el desarrollo pleno del pensamiento crítico. Esta deficiencia limita la capacidad de reflexionar en profundidad y de tomar decisiones informadas basadas en un análisis riguroso. En este sentido, Facione (2007) define la argumentación como la capacidad del estudiante para construir un discurso sólido y defender una postura, creencias o inferencias sobre un conjunto de enunciados previamente estudiados, lo cual resulta fundamental para fortalecer el pensamiento crítico y la capacidad de juicio.

En definitiva, el fortalecimiento del pensamiento crítico depende tanto de una adecuada comprensión lectora como la curiosidad, el análisis de diferentes perspectivas y la capacidad para argumentar con claridad y coherencia. La falta de estas cualidades impide una reflexión profunda y dificulta la toma de decisiones informadas, lo que afecta negativamente el proceso de aprendizaje. Por ello, es imprescindible fomentar en los estudiantes una actitud reflexiva y un razonamiento consciente que les permita construir y defender sus ideas con solidez y seguridad.

2.3.6. Estrategias Pedagógicas para Desarrollar el Pensamiento Crítico

En el contexto educativo actual, resulta fundamental implementar estrategias didácticas que promuevan el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la comprensión profunda de los textos. La lectura analítica de cuentos, poemas, canciones, ensayos, textos informativos y noticias permite a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas y cognitivas a través de la exposición de ideas, el debate y la comparación de información. Este proceso se enriquece con técnicas como el subrayado, la lectura en voz baja y las anotaciones, herramientas que

fortalecen la identificación de ideas principales y secundarias, facilitando así la comprensión lectora.

Por ello, la estrategia de análisis y reflexión de diferentes tipos de textos como cuentos, poemas, canciones, ensayos, textos informativos y noticias, dentro de un trabajo colaborativo, consiste en que los estudiantes puedan exponer sus ideas, llegar a conclusiones, debatir y comparar información entre todos los integrantes del grupo. Para complementar esta actividad, se utiliza la técnica de subrayado para identificar las ideas principales y secundarias, junto con la lectura en voz baja y con ritmo, además de realizar anotaciones sobre los datos más importantes del texto. Según Díaz (2018, como se citó en Cuenca & Vargas, 2010), el subrayado permite destacar las ideas clave de un tema, facilitando la comprensión al identificar la información esencial que posibilita su entendimiento.

De igual forma, el uso de enfoques pedagógicos dinámicos, como el aprendizaje basado en problemas (ABP) o el enfoque por proyectos, permite que los estudiantes desarrollen de forma significativa habilidades cognitivas superiores durante el trabajo en clase. Estas metodologías fomentan la capacidad de reflexionar, analizar, razonar de manera inductiva y deductiva, así como elaborar inferencias, emitir juicios fundamentados, construir explicaciones lógicas y tomar decisiones bien argumentadas. Según lo planteado por Sánchez y Fernández (2012), una enseñanza efectiva del pensamiento crítico debe estar orientada hacia la solución de problemas reales. Los estudiantes, al enfrentarse a desafíos concretos, se ven impulsados a buscar alternativas que les permitan resolver sus inquietudes o alcanzar determinados propósitos, lo que potencia su autonomía y capacidad de razonamiento.

Por otra parte, la estrategia de emplear estudios de caso en el aula permite que los estudiantes fortalezcan habilidades como el análisis detallado de temas complejos, la comprensión de escenarios desde distintas perspectivas y la capacidad de anticipar consecuencias incluso a partir de resultados. Además, impulsa la toma de decisiones fundamentadas, lo cual es crucial para resolver situaciones problemáticas. En palabras de, Bonilla et al. (2023), esta estrategia favorece que los estudiantes se involucren activamente en la discusión y evaluación de datos, lo que los lleva a reorganizar sus conocimientos, reflexionar críticamente y justificar las decisiones que toman, siempre considerando el contexto específico de los problemas que enfrentan.

En síntesis, la integración de estrategias como el análisis textual colaborativo, el subrayado, el aprendizaje basado en problemas, el enfoque por proyectos y el uso de estudios de caso, contribuye significativamente al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. Estas metodologías fomentan la reflexión, la toma de decisiones fundamentadas y el razonamiento lógico, permitiendo que los estudiantes enfrenten situaciones reales de manera autónoma y eficaz. Al promover la participación activa y el análisis profundo, se fortalece no solo el aprendizaje académico, sino también la formación integral del estudiante como sujeto crítico y responsable.

2.3.7. Recursos y Materiales para Desarrollar el Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico es una habilidad fundamental que debe promoverse desde las aulas, y los recursos didácticos, tanto físicos como digitales, cumplen un rol esencial en este proceso. Fichas educativas, cuentos, dilemas y plataformas tecnológicas no solo enriquecen la experiencia de aprendizaje, sino que también invitan a los estudiantes a analizar, reflexionar y tomar decisiones fundamentadas. A través de estos medios, se generan espacios en los que se fomenta una lectura más consciente y un diálogo activo sobre los valores y consecuencias de las acciones.

En este sentido, los materiales en formato físico, como las fichas educativas, relatos breves y situaciones problemáticas, representan herramientas clave para trabajar el pensamiento crítico en los estudiantes. A través de estos recursos, los estudiantes examinan diferentes situaciones, identifican conflictos y toman decisiones argumentadas. El uso de cuentos o dilemas permite generar espacios de análisis y reflexión sobre valores, hechos y consecuencias, promoviendo una postura activa frente a lo leído. González (2021) explica que analizar textos con preguntas que orienten a descubrir su contenido y estructura facilita una lectura más profunda y consciente, lo que impulsa el desarrollo de la capacidad crítica del lector.

De igual forma, la tecnología educativa brinda una gran variedad de recursos interactivos que favorecen el pensamiento crítico en las aulas. Plataformas virtuales, aplicaciones móviles y contenidos multimedia ofrecen escenarios participativos que motivan al estudiante a pensar, opinar y tomar decisiones. Según Jaramillo y Escudero (2024) el uso planificado de recursos digitales ayuda a personalizar los aprendizajes, facilitando que cada estudiante avance a su ritmo mientras desarrolla

habilidades clave como el análisis crítico, el razonamiento lógico y la resolución de problemas.

Por lo tanto, es importante que los recursos didácticos estén ajustados a las características del nivel educativo, considerando la edad, el entorno del estudiante y sus habilidades comunicativas. Materiales bien seleccionados estimulan el pensamiento crítico cuando desafían al estudiante sin exceder su capacidad de comprensión. Mendoza et al. (2023) subrayan que el desarrollo de la competencia lingüística es un factor esencial para fortalecer el pensamiento crítico, ya que comprender y expresarse con claridad facilita la evaluación de ideas, hechos y argumentos. Por ello, se deben elegir textos adecuados que estimulen tanto el lenguaje como la reflexión.

En suma, el uso adecuado de materiales educativos, ajustados al nivel y características del estudiante, potencia significativamente el desarrollo del pensamiento crítico. Ya sea mediante textos literarios o herramientas digitales, los docentes pueden crear ambientes de aprendizaje que estimulen el análisis, la argumentación y la reflexión. Al fortalecer la competencia lingüística y promover la participación activa, se forma a estudiantes capaces de comprender su realidad y actuar de manera razonada.

Programa de Intervención

La propuesta implementada en la presente investigación es la técnica del debate escolar para mejorar el pensamiento crítico. Esta se fundamenta en el aprendizaje dialógico, el cual promueve la interacción argumentativa como medio para la construcción del conocimiento.

Se sustenta en autores como Pleguezuelos y Mora (2017), quienes destacan que el debate fomenta el trabajo colaborativo, el desarrollo de la capacidad para expresar ideas de manera argumentada y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Esta técnica exige un tratamiento adecuado de la información, su posterior análisis, evaluación y la elaboración de juicios fundamentados en criterios pertinentes. De este modo, los estudiantes participantes aprenden a defender sus posturas ante diversas situaciones, a sustentar sus argumentos con base en el contexto y a interactuar en un ambiente de respeto hacia las diferentes perspectivas expuestas.

Asimismo, se considera el aporte de Peter Facione (2007), quien define el pensamiento crítico como un proceso de juicio autorregulado y con propósito, que

implica interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Este proceso se apoya en la valoración de evidencias, conceptos, métodos y criterios. En el ámbito educativo, esto implica que los estudiantes no se limitan a repetir información, sino que la cuestionan, la comprenden y la argumentan con base en evidencias, evaluando su confiabilidad, los métodos empleados para obtenerla y los criterios utilizados para llegar a conclusiones.

A continuación, se presentan las características de esta propuesta, según Pleguezuelos y Mora (2017) quienes señalan que la técnica del debate escolar se distingue por:

- Promover la formulación de argumentos sustentados en evidencias.
- Favorecer la escucha activa y el respeto por opiniones diversas.
- Estimular la reflexión crítica sobre temas relevantes y controversiales.
- Desarrollar habilidades de investigación, análisis y organización de ideas.

La propuesta de debate escolar planteado en la matriz de intervención pedagógica está orientado a estudiantes de tercer grado de secundaria del área de Ciencias Sociales. Su objetivo es mejorar el pensamiento crítico a través de la técnica del debate, organizada en cinco fases claramente delimitadas, véase en el (anexo 2)

La primera fase, denominada “Preparación previa al debate”, permite a los estudiantes conocer en qué consiste la técnica del debate escolar mediante una presentación inicial. En esta etapa se explican las reglas del debate y los criterios de evaluación, lo que permite establecer un marco claro de participación. Además, los estudiantes forman sus equipos, reconocen a sus compañeros, asumen roles específicos (ya sea como equipo de proposición u oposición) y participan en el sorteo del tema a debatir. Asimismo, inician la búsqueda de información objetiva y actualizada, consultando al docente cuando sea necesario.

En la segunda fase, llamada “Introducción al debate”, los estudiantes ponen en práctica su preparación inicial. Cada equipo organiza el orden de participación de sus oradores (primer, segundo o tercer orador) y designa a un integrante para que presente las conclusiones e intercambian argumentos de manera coherente, evitando contradicciones en sus intervenciones.

La tercera fase es la “Argumentación”, donde los oradores argumentan sus posturas utilizando la estructura en zigzag, es decir, alternando turnos entre equipos,

con un tiempo máximo de dos minutos por intervención. Los integrantes que no están interviniendo toman nota de los argumentos del equipo contrario con el fin de analizarlos y detectar posibles debilidades para poder refutarlas posteriormente.

A continuación, en la fase de “Contraargumentación”, los oradores inician la refutación de los argumentos contrarios, manteniendo el formato en zigzag y disponiendo de un tiempo aproximado de un minuto y veinte segundos por intervención. Durante esta fase también se realizan preguntas entre equipos y se exponen los respectivos descargos. La participación culmina con la presentación de conclusiones por parte de cada equipo, en un tiempo máximo de dos minutos.

Finalmente, en la fase de “Evaluación del debate”, se realiza la valoración del desempeño de los oradores. Los jueces pueden ser docentes o estudiantes, evalúan el contenido de los argumentos, la forma de presentación y la participación de los oradores. Además, se promueve la autoevaluación y la coevaluación, con el objetivo de fomentar la reflexión crítica sobre la experiencia vivida y mejorar en futuras intervenciones.

Este formato de debate no solo fortalece las capacidades comunicativas y las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes, sino que también fomenta el respeto, la colaboración y el análisis reflexivo, consolidándose como una valiosa técnica pedagógica para un aprendizaje significativo.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se expone, en primer lugar, el paradigma, el enfoque, así como el nivel, tipo y diseño metodológico de la investigación, los cuales orientaron el desarrollo del estudio. En segundo lugar, se presenta la localización de la Institución Educativa y su contexto, destacando las principales problemáticas sociales de las zonas aledañas a la I.E., así como los problemas específicos que enfrentan los sujetos de estudio del aula investigada. Seguidamente, se describe la ejecución del plan de acción, desarrollado durante la aplicación de la metodología. Finalmente, se detallan las técnicas e instrumentos empleados, elaborados a partir de las categorías de investigación, con el fin de recolectar la información necesaria para el estudio.

3.1. Paradigma, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma de investigación sociocrítico, de tal forma que articula la teoría con la práctica desde una perspectiva

crítica y reflexiva, orientada a la mejora de la práctica pedagógica. Esto significa que no solo se estudian ideas o conceptos, sino que también se analizan y aplican en situaciones reales del aula, con el fin de mejorar la forma de enseñar y aprender. A través de esta investigación, se destaca la importancia de generar acciones que impulsen el cambio en estudiantes y docentes, permitiéndoles afrontar problemáticas concretas y fomentar una actitud consciente y crítica en su entorno sociocultural. De este modo, se contribuye a la promoción de la justicia social y el bien común, en consonancia con lo señalado por Beltrán y Ortiz (2020) respecto a las implicancias de dicho paradigma.

En coherencia con el paradigma sociocrítico, se adoptó un enfoque de investigación cualitativo, cuya finalidad es comprender, examinar y describir en profundidad la problemática identificada, considerando el contexto y los procesos implicados desde la perspectiva de los propios participantes (Hernández et al., 2014). Este enfoque fue elegido porque permitió al equipo investigador analizar y explicar la problemática detectada, utilizando técnicas e instrumentos para su estudio y facilitando una respuesta fundamentada a la pregunta de investigación abordada.

Al respecto, Hernández et al., (2014) en la investigación cualitativa los niveles de alcance son flexibles y pueden ajustarse a las particularidades de cada estudio. Este tipo de investigación puede comenzar con un enfoque exploratorio, que permite identificar categorías relevantes y familiarizarse con el fenómeno; posteriormente, puede avanzar hacia un nivel descriptivo e incluso explicativo. Por ello, en el presente estudio, se han considerado los niveles de alcance exploratorio, descriptivo y explicativo, en función de la pregunta de investigación y los objetivos formulados. Este abordaje permitió no solo reconocer y describir la problemática, sino también analizarla en profundidad, proporcionando una base sólida para proponer soluciones fundamentadas y generar un impacto significativo en el contexto en el que se desarrolló la investigación.

En este sentido, el presente estudio se enmarcó en el tipo de investigación aplicada, por el hecho de que tuvo como finalidad en utilizar los conocimientos teóricos previamente adquiridos para intervenir de manera directa en una problemática concreta del ámbito educativo. De acuerdo con Hernández et al. (2014), la investigación del tipo aplicada se orienta a la resolución de problemas específicos, articulando teoría y práctica para generar mejoras en contextos reales. En el caso de

este estudio, dicha orientación se concretó en el análisis y abordaje de una situación identificada en el nivel de secundaria, mediante el diseño e implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas que buscaron transformar la realidad educativa y contribuir al bienestar de los estudiantes.

Por otro lado, Creswell, 2005, como se citó en Hernández et al., (2014) clasifica el diseño de investigación-acción en dos tipos fundamentales: práctica y participativa. Mientras la primera busca mejorar las prácticas dentro de contextos educativos, mediante la indagación y el aprendizaje colaborativo, la segunda resalta la colaboración equitativa para transformar realidades sociales, promoviendo el desarrollo humano y la emancipación tanto de los participantes como del investigador.

En este estudio, se optó por un diseño de investigación-acción de tipo práctico, ya que el equipo investigador abordó una problemática específica del aula, interviniendo a partir de un diagnóstico previo con el fin de generar mejoras significativas en relación con la situación identificada.

De acuerdo con Hernández et al. (2014) el diseño de la investigación-acción (IA) se caracteriza por ser un proceso flexible que se adapta y evoluciona a medida que avanza el estudio, permitiendo una constante reevaluación y ajuste en función del contexto específico. Asimismo, autores como Lewin (1946), Kolb (1984) y Carr y Kemmis (1988) como se citó en Peñafiel et al., (2023) coinciden en que la investigación-acción sigue un ciclo espiral compuesto por cuatro fases fundamentales: planificación, acción, observación y reflexión.

En este sentido, el presente estudio adoptó el diseño de investigación-acción, siguiendo dichas fases cíclicas, para abordar una problemática identificada en el aula. En el primer ciclo, correspondiente a la fase de **planificación**, se observó que los estudiantes de tercer grado de secundaria presentaban dificultades para analizar, argumentar y reflexionar con profundidad sobre diversas temáticas del área de Ciencias Sociales. Asimismo, se aplicó una prueba escrita de entrada, cuyos resultados mostraron que el 100% de los estudiantes evaluados mostraron limitaciones en las habilidades del pensamiento crítico, tales como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. A partir de esta situación contextualizada, se identificaron las causas de esta situación y se propuso la implementación del debate escolar como una técnica pedagógica.

Durante la fase de **acción**, se formularon y aplicaron las hipótesis de acción con un plan estructurado de sesiones de debate, orientado a brindar herramientas que fortalecieran el razonamiento crítico, la expresión argumentativa y la toma de postura fundamentada. Los estudiantes participaron activamente en estas dinámicas, desarrollando de manera progresiva habilidades clave del pensamiento crítico, tales como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autoevaluación.

En la fase de **observación**, se llevó a cabo el debate escolar y se recopiló información mediante tres instrumentos, como diarios de campo, guías de observación y pruebas escritas. Los resultados evidenciaron avances significativos en las habilidades mencionadas, así como una mayor capacidad para estructurar argumentos coherentes, cuestionar con fundamentos y evaluar la información desde múltiples perspectivas.

Por último, en la fase de **reflexión** se elaboraron las matrices correspondientes a los instrumentos aplicados y se llevó a cabo el análisis de los resultados mediante las técnicas de codificación y categorización, contrastando los hallazgos con la teoría y elaborando las conclusiones. En este proceso se identificaron oportunidades de mejora, entre ellas la incorporación de nuevas dinámicas y estrategias que fomenten una participación más activa e inclusiva.

A partir de ello, se inició el segundo ciclo, en el cual se evaluó el plan de acción y se revisaron las hipótesis de acción previamente formuladas. Posteriormente, se retomaron las fases del plan, incorporando mejoras de manera progresiva según los hallazgos obtenidos. Una vez culminadas estas fases, se aplicó una prueba escrita de salida con la intención de evaluar el nivel alcanzado en las habilidades de pensamiento crítico, obteniéndose resultados favorables.

Con la información recogida en ambos ciclos, se culminó el proceso con la realización de la técnica de codificación y categorización en las matrices correspondientes a los tres instrumentos aplicados, destacándose la categoría (pensamiento crítico) y la subcategoría (habilidades del pensamiento crítico). En dichas matrices se organizaron los hallazgos con sus respectivos códigos para facilitar la comprensión, se identificaron los datos recurrentes, se contrastaron los resultados con la teoría, se interpretaron y se elaboraron las conclusiones.

Finalmente, estas conclusiones permitieron llevar a cabo la triangulación de datos, asegurando así la validez y la credibilidad de los resultados obtenidos.

3.2. Diagnóstico: Contexto y Participantes/Episodios Críticos/Árbol de Problemas y Objetivos

La investigación se desarrolló en Monterrico Institución Educativa Aplicación, la cual pertenece a la Dirección Regional de Educación (DRE) Lima Metropolitana y está bajo la supervisión de la UGEL 07 San Borja. La institución ofrece los tres niveles de la Educación Básica Regular: inicial, primaria y secundaria. En los niveles de inicial y primaria, las clases se desarrollan en el turno mañana, mientras que en secundaria se aplica la Jornada Escolar Completa (JEC). Actualmente, el nivel de secundaria cuenta con cinco grados y tiene un aproximado de 127 estudiantes, conformada por varones y mujeres.

La Institución Educativa se ubica en el departamento de Lima, en el área urbana de Lima Metropolitana, del distrito de Santiago de Surco, Av. Monterrico Chico, cuadra 1. Es importante señalar que, el 7 de agosto de 2024, como parte del presente estudio, el equipo investigador aplicó una prueba escrita de entrada dirigida a los estudiantes de tercer grado de secundaria, con el propósito de diagnosticar y evaluar su nivel de pensamiento crítico. Los resultados obtenidos evidenciaron dificultades significativas en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico.

Los sujetos que participaron en la investigación fueron 24 estudiantes del tercer grado de secundaria de Monterrico Institución Educativa Aplicación, cuyas edades fluctúan entre 14 y 15 años, lo que indica que están en la etapa de la adolescencia media. En esta etapa, a nivel cognitivo, los adolescentes desarrollan el pensamiento crítico y metacognitivo, alcanzando niveles más abstractos de reflexión que les permiten considerar las implicancias de sus acciones y fortalecer su sentido ético. Asimismo, comienzan a cuestionar aspectos de su vida personal, familiar, social y escolar, lo cual los prepara para asumir aprendizajes más complejos (Minedu, 2016).

Sin embargo, pese a encontrarse en una etapa de desarrollo del pensamiento abstracto, y en contraste con los resultados de la prueba escrita de entrada, se identificó que el 100 % de los estudiantes evaluados presentaban dificultades en las habilidades del pensamiento crítico, tales como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Donde el 87 % (21 estudiantes) se ubicó en el nivel de Inicio, mientras que el 13 % (3 estudiantes) se

encontró en el nivel Proceso. Cabe destacar que ningún estudiante alcanzó el nivel Logrado, lo cual evidenció la necesidad urgente de mejorar dichas habilidades.

En coherencia con estos resultados, como se aprecia en el (anexo 3) uno de los hallazgos más significativos de la prueba escrita de entrada fue que la mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel de Inicio en la habilidad de interpretación; mostrando dificultades para interpretar de manera crítica los textos en el área de Ciencias Sociales. A pesar de contar con fragmentos textuales, imágenes y preguntas orientadoras, muchos no lograron comprender ni explicar adecuadamente la información presentada. Del mismo modo, se constató que la mayoría se encontraba en el nivel de Inicio en la habilidad de análisis; así que presentaron limitaciones para descomponer los argumentos de los hechos históricos en partes e identificar con claridad las ideas principales y secundarias. También, se evidenció que la mayoría de los estudiantes se ubicaron el nivel Inicio en la habilidad de evaluación; dado que mostraron dificultades para valorar la calidad y confiabilidad de la información proveniente de diversas fuentes. En consecuencia, estas limitaciones en la interpretación, el análisis y la evaluación dificultan una comprensión pertinente de los textos y obstaculizan su capacidad para construir una interpretación crítica, aspectos esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico.

Con base en los resultados obtenidos, y considerando que los estudiantes presentaban dificultades en las habilidades del pensamiento crítico, el equipo investigador identificó la necesidad de implementar la técnica del debate escolar para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria de Monterrico Institución Educativa Aplicación.

3.3. Objetivos de Investigación

General:

- Mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de tercer grado de secundaria a partir de la aplicación del debate escolar en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco.

Específicos:

- Diseñar un plan de acción en base al debate escolar para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco.

- Implementar el plan de acción en base al debate escolar para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco.
- Reflexionar sobre la ejecución del debate escolar para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco.
- Interpretar los datos recogidos durante la implementación del plan de acción para determinar la mejora del pensamiento crítico a partir de la aplicación del debate escolar en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco.

3.4. Plan de acción

Se desarrolló en Monterrico Institución Educativa Aplicación, con estudiantes del tercer grado de secundaria en el área curricular de Ciencias Sociales. La intervención tuvo una duración de tres meses y se enmarcó en la implementación del debate escolar como técnica pedagógica orientada a mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes.

El plan de acción como se observa en el (anexo 4) fue elaborado en base a cuatro hipótesis de acción. La primera, es el diseño de un plan de acción en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado. La segunda referida a la implementación del plan de acción en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado. La tercera es la reflexión sobre la ejecución del plan de acción mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado. Por último, la cuarta es la interpretación de los datos recogidos durante la implementación del plan de acción permite rediseñar las acciones ejecutadas para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado.

En tal sentido, el plan de acción respondió al diseño de investigación-acción, lo que permitió que las acciones implementadas fueran objeto de constante reflexión, análisis y mejora continua a lo largo de ocho sesiones de aprendizaje, en las cuales

se llevaron a cabo los debates escolares. Ante lo mencionado, se presenta la descripción detallada del plan de acción, donde se aplicó la propuesta de intervención:

Durante la sesión 1, correspondiente a la unidad III, titulada “La regularización y fallos del mercado”, el propósito fue que los estudiantes participaran en el primer debate escolar, fundamentando una propuesta de solución sobre cómo la regulación puede corregir los fallos del mercado para lograr eficiencia y equidad. Para este trabajo, primero se seleccionó la problemática que sería analizada. Luego, se entregaron las mociones con anticipación y los estudiantes comenzaron a preparar sus argumentos. En el desarrollo de la sesión se recurrió a distintos recursos, como videos de YouTube y materiales que presentaban posturas a favor y en contra de las regulaciones del mercado, lo que les permitió comprender mejor el tema antes de debatir.

Además, se emplearon herramientas variadas como Canva, laptops, noticias, plumones, hojas bond y lapiceros que facilitaron tanto la organización como la exposición de ideas. La responsabilidad del acompañamiento estuvo a cargo de los docentes Luis Mamani Tacca, Elvis Bonifacio Ramirez y Milenka Carpio Arrosquipa, quienes guiaron cada etapa del proceso. Las sesiones de preparación se realizaron el miércoles 18 y jueves 19 de octubre de 2024. Finalmente, el jueves 19 se llevó a cabo el debate, con la participación de los equipos A (oposición) y B (proposición), en un ambiente que favoreció el intercambio de ideas y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Durante la sesión 2, titulada “Problemáticas ambientales y la gestión de riesgo de desastres”, el propósito fue que los estudiantes participaran en el segundo debate escolar, proponiendo soluciones pertinentes para prevenir problemas ambientales y mejorar la calidad de vida. Se mantuvo la misma dinámica empleada en el debate anterior: selección del problema a discutir, entrega previa de mociones y preparación de los argumentos. Las actividades incluyeron la dinámica “Descubre la imagen”, el análisis de casos concretos y, finalmente, el debate, que permitió a los estudiantes ejercitar distintas habilidades de pensamiento crítico.

En este proceso, la interpretación se trabajó al analizar imágenes y situaciones vinculadas a la contaminación y a los desastres naturales. El análisis se puso en práctica al identificar causas, consecuencias y actores involucrados en cada

problemática. La evaluación se ejercitó al contrastar la solidez de los argumentos propios con los de sus compañeros, así como al revisar la calidad de las fuentes. La inferencia se evidenció cuando proyectaron posibles soluciones y consecuencias a partir de los datos revisados. La explicación se reflejó en la organización de ideas y la justificación de propuestas durante la argumentación. Finalmente, la autorregulación se manifestó en la disposición de los estudiantes para mejorar sus intervenciones tras la retroalimentación recibida.

Los recursos empleados fueron similares a los de la sesión anterior (laptops, materiales gráficos, noticias, plumones, entre otros), y la conducción estuvo nuevamente a cargo de los docentes Luis Mamani Tacca, Elvis Bonifacio Ramirez y Milenka Carpio Arrosquipa. Las jornadas de preparación se llevaron a cabo los días miércoles 2 y jueves 3 de octubre de 2024, y el debate se desarrolló el jueves 3, con la participación de los equipos C (oposición) y D (proposición). El ambiente fue propicio para el intercambio de ideas y el fortalecimiento de la conciencia ambiental en los estudiantes.

Durante la sesión 3, titulada “Consecuencias de la acción humana y la degradación del suelo”, el propósito fue que los estudiantes participaran en el tercer debate escolar, proponiendo alternativas para prevenir la degradación del suelo. El campo de acción se conservó la misma estructura de trabajo: se seleccionó el problema, se entregó las mociones, se elaboraron los argumentos y la participación de los estudiantes en el debate. Las actividades que desarrollaron fueron el descubrimiento de imágenes, la elaboración de argumentos y la ejecución del debate, lo cual permitió fortalecer las habilidades del pensamiento crítico.

En este proceso, la interpretación se estimuló al analizar imágenes que mostraban las causas y consecuencias de la degradación del suelo. El análisis se trabajó al descomponer la problemática en factores sociales, económicos y ambientales, identificando además las relaciones causales entre ellos. La evaluación se ejercitó al revisar la confiabilidad de las fuentes consultadas y la pertinencia de las propuestas presentadas en el debate. La inferencia se puso en práctica al formular hipótesis y proponer soluciones a partir de los datos disponibles. La explicación se evidenció en la claridad y coherencia con que los estudiantes defendieron sus posturas. Finalmente, la autorregulación se promovió al reflexionar sobre su propio

desempeño y el del grupo, ajustando sus estrategias de argumentación con base en lo aprendido en sesiones anteriores.

Los recursos utilizados incluyeron materiales didácticos y herramientas tecnológicas, similares a los empleados en debates previos. La orientación del proceso estuvo nuevamente a cargo de los docentes Luis Mamani Tacca, Elvis Bonifacio Ramirez y Milenka Carpio Arrosquipa. Las jornadas de preparación se realizaron los días miércoles 9 y jueves 10 de octubre de 2024, mientras que el debate se desarrolló el miércoles 9, con la participación de los equipos D (oposición) y B (proposición). La actividad generó un espacio de reflexión valioso sobre la importancia del cuidado del suelo como recurso esencial para la vida.

Durante la sesión 4, titulada “La Revolución de las 13 colonias”, el propósito de la sesión fue que los estudiantes participaran en el cuarto debate escolar, identificando los hechos más cruciales de este proceso histórico para reconocer la relevancia de la participación de los ciudadanos. Al igual que en los debates anteriores, se siguió una dinámica organizada: se seleccionó la problemática, se entregaron las mociones con anticipación y los equipos prepararon sus argumentos. Entre las actividades desarrolladas estuvieron la contrastación de imágenes, la redacción de argumentos y la ejecución del debate, lo que permitió que los estudiantes ejercitaran diversas habilidades de pensamiento crítico.

La interpretación se trabajó al analizar imágenes y textos históricos, comprendiendo el contexto y las implicancias de la revolución. El análisis se ejercitó al descomponer los hechos en causas y consecuencias, lo que facilitó una comprensión más clara del proceso. La evaluación se evidenció en la comparación de diferentes posturas históricas y en la valoración de la importancia de las fuentes y los argumentos presentados. La inferencia se desarrolló cuando los estudiantes formularon hipótesis sobre posibles cambios en el curso de ciertos eventos y establecieron relaciones entre esos hechos y la participación ciudadana en la actualidad. La explicación se manifestó en la claridad y contextualización de los argumentos durante el debate. Finalmente, la autorregulación se puso en práctica a través de la reflexión personal sobre las intervenciones realizadas, lo que ayudó a mejorar la expresión oral y la solidez de las posturas defendidas.

Los recursos empleados y los responsables de la sesión se mantuvieron sin cambios respecto a las anteriores. Las actividades de preparación tuvieron lugar el

miércoles 16 y jueves 17 de octubre de 2024, mientras que el debate se llevó a cabo el jueves 17, con la participación de los equipos A (oposición) y C (proposición). La experiencia permitió a los estudiantes profundizar en la comprensión del proceso histórico y valorar el rol ciudadano en los grandes cambios sociales.

Durante la sesión 5, correspondiente a la Unidad IV titulada “La Revolución francesa”, el propósito fue que los estudiantes participaran en el quinto debate escolar, identificando los procesos históricos para comprender cómo fue la transformación de la sociedad. Se mantuvo el mismo formato metodológico utilizado en las sesiones antes mencionadas: se seleccionó el problema, se entregó las mociones, se elaboraron argumentos y los estudiantes participaron en el debate. Las actividades desarrolladas fueron variadas: el análisis de un video de YouTube, la elaboración de una línea de tiempo y la participación en el debate. Estas permitieron ejercitar distintas habilidades del pensamiento crítico.

La interpretación se trabajó al identificar el contexto histórico, los actores sociales y los cambios que trajo la Revolución Francesa a través del video y de la línea de tiempo. La capacidad de análisis se evidenció cuando los estudiantes desglosaron los hechos en causas coyunturales y estructurales, identificando además eventos claves y sus consecuencias políticas y sociales. La evaluación se ejercitó al valorar los principios revolucionarios, reflexionar sobre su vigencia en la actualidad y contrastar los puntos de vista defendidos por cada equipo. Por otro lado, la inferencia se puso en práctica al establecer cómo estas transformaciones influyeron en movimientos sociales, políticos y económicos posteriores. La explicación se reforzó durante la exposición de los argumentos, donde los estudiantes organizaron sus ideas con coherencia y respaldo histórico. Finalmente, la autorregulación se trabajó en las sesiones previas al debate, en las que los participantes revisaron sus argumentos, reconocieron debilidades y mejoraron sus intervenciones mediante la reflexión.

Los recursos empleados y los responsables designados fueron los mismos ya mencionados en las sesiones anteriores. Las jornadas de preparación se llevaron a cabo los días miércoles 30 y jueves 31 de octubre de 2024, y el debate se realizó el jueves 31, con la participación de los equipos B (oposición) y C (proposición).

Durante la sesión 6, titulada “Las rebeliones indígenas del siglo XVIII”, el propósito fue que los estudiantes participaran en el sexto debate escolar, explicando los hechos ocurridos en dichas rebeliones y comprendiendo las causas de la lucha

indígena. Se mantuvo el mismo campo de acción utilizado en las sesiones anteriores: selección del problema, entrega de mociones, elaboración de argumentos y ejecución del debate. Las actividades diseñadas para esta sesión fueron variadas e integradoras. Los estudiantes trabajaron con un video histórico, respondieron un quiz interactivo en Quizizz y finalmente participaron en el debate. Estas experiencias permitieron ejercitar de manera conjunta distintas habilidades del pensamiento crítico.

La interpretación se puso en práctica al analizar el contenido del video y del quiz, identificando a los actores principales, los contextos y las causas de las rebeliones. El análisis se evidenció al descomponer los hechos en factores estructurales, como el abuso colonial, la explotación económica y la resistencia indígena. La evaluación se desarrolló al valorar la autenticidad de las demandas de los pueblos indígenas, reconocer la forma en que fueron reprimidas y contrastar las posturas defendidas durante el debate. A su vez, la inferencia se trabajó al reflexionar sobre cómo estas rebeliones influyeron en procesos posteriores, especialmente en el camino hacia la independencia. La explicación se fortaleció durante la argumentación, cuando los estudiantes expusieron sus ideas con claridad y respaldo histórico. Finalmente, la autorregulación se estimuló en la preparación previa: los participantes revisaron sus errores cometidos en el quiz, reformularon sus argumentos y reflexionaron sobre la forma de mejorar su desempeño.

Los recursos empleados y los responsables designados se mantuvieron sin cambios respecto a las sesiones previas. Las jornadas de preparación se realizaron el miércoles 6 y jueves 7 de noviembre de 2024, y el debate tuvo lugar el jueves 7, con la participación de los equipos D (oposición) y A (proposición).

Durante la sesión 7, titulada “La Corriente Libertadora del Sur”, el propósito fue que los estudiantes participaran en el séptimo debate escolar, explicando los hechos históricos ocurridos durante este proceso para comprender su importancia en la independencia del Perú. Se mantuvo el mismo campo de acción utilizado en las sesiones anteriores: selección de la problemática, entrega de mociones, formulación de argumentos y desarrollo del debate. Las actividades incluyeron el análisis de imágenes históricas y la elaboración de argumentos, que culminaron en el debate mismo. Estas dinámicas contribuyeron al fortalecimiento de diversas habilidades del pensamiento crítico.

La interpretación se ejercitó al examinar las imágenes de la expedición libertadora, identificando actores, contextos y sucesos significativos. El análisis se puso en práctica al descomponer este proceso en sus causas, en las estrategias militares empleadas y en las consecuencias políticas, sociales y territoriales que generó. La evaluación se trabajó al valorar la eficacia de las decisiones tomadas por los líderes de la expedición y al contrastar las diferentes perspectivas debatidas en el aula. La inferencia se aplicó al establecer conexiones entre los hechos de la Corriente Libertadora del Sur y su impacto en la consolidación del proceso independentista. La explicación se reforzó durante la exposición de argumentos, procurando claridad, coherencia y sustento histórico. Finalmente, la autorregulación se estimuló en la fase de preparación, pues los estudiantes revisaron y ajustaron sus ideas, reflexionaron sobre intervenciones anteriores y mejoraron la calidad de sus planteamientos.

Los recursos empleados y los responsables designados se mantuvieron sin cambios respecto a las sesiones anteriores. Las jornadas de preparación se realizaron el miércoles 26 y jueves 27 de noviembre de 2024, y el debate tuvo lugar el miércoles 26, con la participación de los equipos C (oposición) y D (proposición).

Por último, durante la sesión 8, titulada “La Corriente Libertadora del Norte”, el propósito fue que los estudiantes participaran en el octavo debate escolar, identificando la importancia de esta corriente en la Independencia del Perú para valorar los esfuerzos por la libertad. Se mantuvo el mismo campo de acción: se seleccionó el problema, se entregaron las mociones y se desarrollaron los argumentos. Las actividades incluyeron el análisis de imágenes históricas, la construcción de argumentos y la realización del debate. Estas experiencias permitieron trabajar de manera integrada distintas habilidades del pensamiento crítico.

La interpretación se puso en práctica al examinar las imágenes vinculadas a la expedición del norte, comprendiendo los contextos, los personajes y los hechos históricos. El análisis se ejercitó al descomponer los acontecimientos en sus causas políticas y militares, así como en los efectos que produjeron sobre el proceso independentista. La evaluación resultó clave para valorar el papel desempeñado por Simón Bolívar y otros actores relevantes, además de comparar los aportes de las diferentes corrientes libertadoras. La inferencia permitió a los estudiantes proyectar escenarios alternativos, reflexionando sobre lo que pudo haber ocurrido de no

concretarse esta intervención y su impacto regional. La explicación se fortaleció al exponer los argumentos de manera clara, organizada y con base histórica. Por último, la autorregulación se trabajó en las sesiones de preparación, cuando los estudiantes revisaron sus intervenciones, corrigieron errores y mejoraron la forma de expresar sus ideas.

Los recursos empleados fueron los mismos que en las sesiones previas, al igual que los docentes responsables. La preparación tuvo lugar el miércoles 26 y jueves 27 de noviembre de 2024, y el debate se desarrolló el jueves 27, con la participación de los equipos B (oposición) y A (proposición).

En suma, a lo largo de las ocho sesiones de aprendizaje se implementaron las hipótesis de acción que permitieron recoger información relevante sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico mediante la técnica del debate escolar. Cada hipótesis se desarrolló siguiendo el ciclo continuo de la investigación-acción: planificación, acción, observación y reflexión.

3.5. Técnicas e Instrumentos

En el presente estudio se detallan las técnicas e instrumentos empleados durante el proceso de investigación, los cuales permitieron recolectar información relevante sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes. Cabe resaltar que se utilizaron las técnicas de investigación en tres momentos fundamentales: en un primer momento se utilizó la técnica de observación participante y la prueba escrita para recabar la información; en un segundo momento, se aplicó la técnica de codificación y categorización para el procesamiento y análisis de los datos; y en un tercer momento, se empleó la técnica de triangulación para el proceso de validación de los resultados. Es importante señalar que cada técnica estuvo acompañada por sus respectivos instrumentos, diseñados en función de los objetivos del estudio. Entre dichos instrumentos se encuentran la guía de observación, el diario de campo y la prueba escrita.

3.5.1. Técnicas

Según Pandey y Pandey (2015) la técnica de investigación es un proceso sistemático orientado a la recolección y análisis de información con el propósito de resolver un problema o responder a una pregunta de investigación. La elección de una técnica específica depende del objetivo y del alcance del estudio. En el caso de la presente investigación, se emplearon cuatro técnicas como la observación

participante, la prueba escrita, la codificación y categorización y la triangulación. A continuación, se describen cada una de ellas.

3.5.1.1. *Observación Participante*

Según Núñez (2019), la observación participante es una técnica propia de la investigación cualitativa en la que el investigador participa activamente en el entorno cotidiano del grupo o comunidad que estudia, interactuando y participando en sus actividades con el fin de comprender de manera profunda sus vivencias y puntos de vista.

En el presente estudio, se utilizó la observación participante como técnica de recolección de información. Para ello, dos integrantes del equipo investigador asumieron el rol de observadores participantes, interactuando directamente en el contexto del aula durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y la ejecución de los debates escolares. Durante este proceso, se registraron de manera sistemática los comportamientos, interacciones y acontecimientos que evidenciaron el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes que participaron como sujetos de estudio.

Con base en esta técnica, se diseñaron dos instrumentos de recolección de datos: el diario de campo y la guía de observación. En el caso del primer instrumento diario de campo un miembro del equipo asumió el rol de observador participante, donde registró de forma detallada, ordenada y reflexiva la información relevante sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico durante la aplicación de la técnica de debate escolar. Respecto al segundo instrumento guía de observación, otro investigador cumplió la misma función de observador participante en los ocho debates realizados, documentando específicamente los avances del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

3.5.1.2. *Prueba Escrita*

Según García (1994, citado en Del Águila, 2020), la prueba escrita es tanto una técnica como un instrumento; consiste en un procedimiento orientado a evaluar conocimientos, habilidades y actitudes a través de ítems previamente elaborados en un contexto específico. Como instrumento, constituye el medio mediante el cual el docente investigador formula preguntas dirigidas a los estudiantes con el propósito de valorar su nivel de aprendizaje.

En tal sentido, en la presente investigación, la prueba escrita fue utilizada como técnica de recolección de datos aplicada a todos los sujetos de estudio, con el objetivo de identificar el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria. Esta prueba incluyó preguntas vinculadas a las habilidades del pensamiento crítico formuladas por el equipo investigador. El tiempo asignado para su desarrollo fue de una hora pedagógica. Posteriormente, las respuestas de los estudiantes fueron registradas en una matriz de análisis, lo que permitió realizar un procesamiento comparativo entre la prueba de entrada y la de salida.

3.5.1.3. *Codificación y Categorización*

Según Vives y Hamui (2021), la codificación y la categorización son técnicas importantes para analizar datos cualitativos. La codificación consiste en asignar etiquetas precisas de información, las cuales se elaboran a partir de la relación directa con los datos. Este proceso se lleva a cabo de diversas maneras: línea por línea, párrafo por párrafo, incidente por incidente o incluso por toda la narración. Cada unidad de análisis se le asigna un código que se vincula con una categoría de estudio producto del marco teórico. Estos códigos pueden escribir mediante palabras, números o colores, según lo que resulte más adecuado para el facilitar el análisis.

Por ello, la presente investigación se aplicó la técnica de codificación y categorización para procesar y analizar la información obtenida a través de los instrumentos empleados: el diario de campo, la guía de observación y la prueba escrita. La categoría central de análisis fue el pensamiento crítico, estructurada en las siguientes subcategorías: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Estas subcategorías permitieron organizar los datos de manera sistemática y alinearlos con los objetivos de la investigación.

El procedimiento se inició con la elaboración de matrices correspondientes a cada instrumento: diario de campo, guía de observación y prueba escrita. En estas matrices se organizaron de manera sistemática las habilidades del pensamiento crítico. Posteriormente, se identificaron los hallazgos más relevantes y se les asignaron códigos acompañados de un número distintivo, con el propósito de identificar patrones, comparar información y minimizar la subjetividad. Este proceso permitió convertir las respuestas cualitativas en información estructurada, agrupando conceptos similares y facilitando su interpretación, lo cual posibilitó la obtención de

conclusiones válidas y la toma de decisiones fundamentadas en datos sistematizados.

3.5.1.4. *Triangulación*

En palabras de Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006, como se citó en Aguilar y Barroso, 2015), la triangulación es una técnica de confrontación y una herramienta valiosa que permite comparar distintos análisis de datos con un mismo propósito. De hecho, su aplicación resulta fundamental en el marco de una investigación cualitativa para validar los resultados de la investigación. Por otro lado, Aguilar y Barroso (2015) señalan que existen diversos tipos de triangulación, entre ellos: la triangulación de datos, la triangulación teórica y la triangulación metodológica. En el presente estudio se optó por la triangulación de datos, la cual consiste en utilizar diversas estrategias y fuentes de información con el propósito de contrastar y validar los datos recogidos.

Asimismo, la triangulación de datos permitió confrontar las conclusiones obtenidas de las matrices de los tres instrumentos de recolección de datos aplicados (diarios de campo, guías de observación y la prueba escrita). Gracias a ello, se enriqueció el análisis al aportar diversas perspectivas sobre el objetivo de investigación. Además, la triangulación fortaleció la validez interna y la credibilidad del estudio al contrastar evidencias provenientes de diversas fuentes. La articulación de los instrumentos utilizados permitió una comprensión más integral del objeto de estudio, generando resultados sólidos y confiables.

3.5.2. Instrumentos

Según Saras (2023) el instrumento es una herramienta específica utilizada para recopilar y analizar información en el proceso de investigación. Su correcta aplicación contribuye directamente a la calidad de los datos obtenidos y, por ende, a la solidez de los resultados. Asimismo, el autor resalta la necesidad de que estos instrumentos estén alineados con los objetivos del estudio, lo que garantiza coherencia metodológica y facilita un análisis más preciso y fundamentado.

En ese sentido, y de acuerdo con las técnicas antes explicadas para el presente estudio, se consideró pertinente el uso de cuatro instrumentos, distribuidos según tres técnicas principales. La primera técnica fue la observación participante, que empleó como instrumentos el diario de campo y una guía de observación, ambos orientados a registrar comportamientos y evidencias relacionadas con las habilidades del pensamiento crítico. La segunda técnica fue la prueba escrita, cuyo instrumento

fue una prueba escrita que permitió evaluar de forma directa las habilidades del pensamiento crítico. La tercera técnica fue la triangulación, para la cual se utilizó como instrumento una matriz de triangulación que integró y comparó las conclusiones obtenidas con los instrumentos mencionados, permitiendo contrastarlos con la teoría y fortalecer los resultados finales de este estudio. A continuación, se presentan en detalle los instrumentos empleados por el equipo investigador, los cuales resultaron fundamentales a lo largo del proceso de investigación.

3.5.2.1. *Diario de campo*

De acuerdo con Mendoza y Martínez (2020) el diario de campo es un instrumento valioso que permite al docente investigador registrar de forma sistemática los aspectos más relevantes durante la ejecución de una clase. Este instrumento no solo contribuye a organizar y analizar la información recopilada, sino que también favorece una reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas.

En este sentido, el diario de campo fue uno de los instrumentos elaborados por el equipo investigador dentro de la técnica de observación participante. En la presente investigación se han analizado diez diarios de campo elaborados al finalizar cada una de las sesiones en las que se aplicó la técnica del debate escolar para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria.

Con respecto a su estructura, como se observa un ejemplo (anexo 5) este instrumento está dividido en filas y columnas en la primera columna se identificaron los momentos de la sesión de aprendizaje (inicio, desarrollo y cierre), los cuales se vincularon con la categoría pensamiento crítico y sus respectivas subcategorías: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autoevaluación. A su vez, en la segunda columna se registraron las respuestas de los estudiantes ante las estrategias didácticas aplicadas durante la sesión. Por último, las tres columnas finales consignaron los logros obtenidos por el docente, los aspectos que requerían mejora y las acciones correctivas a las que se comprometió.

En definitiva, a partir de los datos recabados en los diez diarios de campo, se elaboró una matriz de análisis (anexo 6), en las que se codificaron los hallazgos más significativos de todos los diarios de campo elaborados.

3.5.2.2. *Guía de observación*

La guía de observación participante fue otro instrumento empleado por el equipo investigador como parte de la técnica de observación participante. Según Arias

(2013, citado en Gonzáles, 2020), este tipo de instrumento proporciona a los observadores criterios claros sobre los aspectos que deben observar, así como una estructura para registrar las conductas manifestadas por los sujetos de estudio.

En este estudio, la finalidad del instrumento fue recopilar información sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes mediante la aplicación de la técnica del debate escolar. Para ello, se recopilaron la información al término de cada uno debates realizados.

En cuanto a su estructura, como se aprecia en un ejemplo (anexo 7), este instrumento fue organizado en filas y columnas. En la primera columna se consignaron las subcategorías correspondientes a la categoría de debate escolar. En la segunda columna se colocó los indicadores, los cuales se incluyeron preguntas relacionadas con dicha categoría. La tercera columna se registraron los comentarios que recogieron los mensajes expresados por los oradores durante el desarrollo del debate. Finalmente, en la cuarta y siguientes columnas se incorporaron las subcategorías de la categoría pensamiento crítico, tales como: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autoevaluación. Esta organización facilitó el registro de la información de manera ordenada, sistemática y eficaz.

En suma, a partir de la información recabada en las ocho guías de observación participante, se elaboró una matriz de análisis, como se muestra en el (anexo 8) en la cual se codificaron los hallazgos más significativos. Este proceso de sistematización fue esencial para organizar la información de manera clara y estructurada, lo que resultó clave para la elaboración de las conclusiones y la realización de la triangulación de datos.

3.5.2.3. *Prueba escrita*

Según García (1994), citado en Del Águila (2020), la prueba escrita se considera tanto una técnica como un instrumento, ya que permite al docente plantear preguntas o ítems dirigidos a los estudiantes con el fin de valorar su nivel de aprendizaje.

En este sentido, la prueba escrita fue el primer instrumento empleado por el equipo investigador dentro de la técnica de la prueba escrita, su propósito fue evaluar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de educación secundaria. Dichas evaluaciones se aplicaron tanto en la prueba escrita de entrada como de salida. Cabe resaltar que su elaboración se realizó en función de la categoría principal,

pensamiento crítico y sus respectivas subcategorías, es decir, las habilidades del pensamiento crítico, lo que facilitó su organización y análisis.

Asimismo, el instrumento de la prueba escrita fue estructurado en seis subcategorías que permitieron evaluar el nivel del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales, tomando como base el texto “El Absolutismo”. La prueba comienza con una breve presentación e instrucciones dirigidas al estudiante, seguida por la lectura del texto y el análisis de una imagen, ambos concebidos como insumos comunes. Las subcategorías consideradas fueron: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Cada una de estas contiene preguntas diseñadas para que los estudiantes comprendan, analicen, emitan juicios, infieran conclusiones, argumenten ideas y reflexionen sobre su propio aprendizaje. Cabe resaltar que la prueba escrita fue elaborada a partir de una tabla de especificaciones, tal como se observa en el (anexo 9), la cual permitió formular ítems de manera más consistente y alineada con los indicadores de cada subcategoría de la categoría pensamiento crítico.

En definitiva, a partir de la información recopilada en las dos pruebas escritas, se elaboró una matriz de procesamiento comparativo, como se muestra en el (anexo 10), la cual permitió analizar los resultados obtenidos tanto en la prueba de entrada como en la de salida. Este proceso de sistematización fue clave para organizar la información de forma clara y ordenada, lo que resultó fundamental para la elaboración de las conclusiones y la realización de la triangulación de datos.

Es importante destacar que la prueba escrita utilizada en esta investigación fue sometida a un proceso de validación mediante juicio de expertos con el fin de garantizar su validez y confiabilidad. Este proceso contó con la participación de siete jueces expertos, cuyas opiniones fueron recopiladas y consolidadas, tal como se observa en el (anexo 11). Los jueces que formaron parte de esta evaluación fueron:

- El Juez 1, es Licenciado en Educación, docente de la especialidad de Historia y Geografía, y Coordinador General del Torneo de Debate Escolar en una institución educativa privada del distrito de Jesús María.
- El Juez 2, posee el grado académico de Doctora en Educación y se desempeña como Docente en una Escuela Superior Pedagógica, perteneciente a la Unidad de Investigación ubicada en el distrito de Santiago de Surco.

- El Juez 3, cuenta con el grado de Magíster en Educación y ejerce la docencia en el Programa de Estudios de Ciudadanía y Ciencias Sociales de una escuela superior pedagógica en el distrito de Santiago de Surco.
- El Juez 4, también posee el grado de Magíster en Educación y labora como docente en el mismo Programa de Estudios de una Institución de Formación Pedagógica en el distrito de Santiago de Surco.
- El Juez 5, Magíster en Educación, se desempeña como Docente del Programa de Estudios de Ciudadanía y Ciencias Sociales de una escuela superior pedagógica del distrito de Santiago de Surco.
- El Juez 6, es Licenciado en Educación, Especialista en Ciencias Histórico Sociales, y Docente en una Institución Educativa Pública ubicada en la provincia de San Miguel, región Cajamarca.
- El Juez 7, Magíster en Educación, es Docente de la Especialidad de Ciencias Histórico Sociales en una institución educativa del distrito de Barranco.

3.5.2.4. *Matriz de Triangulación*

La matriz de triangulación fue uno de los instrumentos empleados por el equipo investigador como parte de la técnica de la triangulación metodológica. Para su elaboración, se recurrió a las matrices como: matriz de guía de observación, matriz de diarios de campo y matriz de prueba escrita, mediante las cuales se identificaron las evidencias de cada proceso. Estas herramientas permitieron recopilar información desde distintas perspectivas, fortaleciendo la validez de los hallazgos.

La matriz de triangulación presenta una estructura organizada en filas y columnas. En la primera columna se encuentra la categoría “pensamiento crítico”; en la segunda, las subcategorías correspondientes a las habilidades asociadas a dicho pensamiento. La tercera, cuarta y quinta columna contienen las conclusiones obtenidas de las matrices previamente analizadas. En la sexta columna se consignan los hallazgos relevantes, en los que se destacan coincidencias y discrepancias entre los diferentes instrumentos aplicados. Posteriormente, en la séptima columna, dichos hallazgos son contrastados con un marco teórico respaldado por diversos autores. Finalmente, en la última columna, se formula una conclusión específica para cada subcategoría, lo que permitió obtener información valiosa sobre la aplicación del debate escolar como una técnica pedagógica eficaz para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes, tal como se observa en el (anexo 12).

Es importante señalar que, como complemento a las técnicas e instrumentos previamente mencionados, esta investigación incorporó el grupo focal como técnica de recolección de datos. Según Martínez Reyes (2012, citado en Rodas y Pacheco, 2020), la guía de grupo focal consiste en reunir a los participantes en pequeños grupos para que compartan y analicen colectivamente sus experiencias en torno a una propuesta ejecutada. En el presente estudio, el instrumento de guía de grupo focal tuvo como objetivo en recoger las percepciones de los estudiantes respecto a la implementación del debate escolar. La sesión, que tuvo una duración de 30 minutos pedagógicos, se llevó a cabo a partir de una guía previamente validada.

3.6. Análisis y Procesamiento de la Información

La información recopilada mediante los instrumentos fue procesada bajo un enfoque cualitativo. Para ello, se elaboraron tres matrices de análisis, una primera para procesar los hallazgos más significativos de los diarios de campo, una segunda matriz para procesar la información recabada en las guías de observación; y una tercera matriz para procesar la información recabada en la prueba escrita. En estas matrices, los datos se organizaron mediante la codificación, siguiendo las subcategorías del pensamiento crítico previamente definidas. En cada una de estas matrices se identificaron los datos recurrentes y/o hallazgos más relevantes, los cuales fueron contrastados con el marco referencial teórico con el fin de sustentarlos con solidez conceptual para una interpretación rigurosa. A partir de dicha interpretación, fue posible elaborar en cada matriz un conjunto de conclusiones específicas por cada subcategoría del pensamiento crítico.

Las conclusiones de estas tres primeras matrices fueron insumo fundamental para su posterior triangulación, proceso que le otorgó validez y confiabilidad a los resultados obtenidos en la investigación realizada.

3.7. Consideraciones Éticas

En concordancia con los principios éticos de responsabilidad, respeto y justicia, así como con el compromiso de salvaguardar los derechos y el bienestar de los participantes, esta investigación se desarrolló en estricto cumplimiento del Protocolo de resguardo de la integridad científica y de la propiedad intelectual de la EESPPM, aprobado mediante Resolución Directoral N.° 0341-2024-EESPPM-DG.

En este marco, la directora de la institución educativa donde se llevó a cabo el estudio emitió una Resolución Directoral interna que autorizó formalmente su

ejecución, garantizando así su viabilidad y pertinencia dentro del contexto escolar. Posteriormente, se comunicaron de manera clara los objetivos y procedimientos de la investigación, así como los beneficios esperados de la participación estudiantil, destacando entre ellos la promoción del pensamiento crítico. Se dejó expresa constancia de que la participación era voluntaria y que los estudiantes podían desistir de ella en cualquier momento sin sufrir consecuencia alguna. Del mismo modo, se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada y el adecuado tratamiento de los datos personales a lo largo de todas las fases del proceso investigativo. Es preciso señalar que esta investigación no implicó riesgo físico ni emocional para los participantes, resguardando en todo momento su integridad y bienestar.

3.8. Limitaciones

Una de las principales limitaciones del presente estudio fue el contexto en el que se llevó a cabo la intervención, considerando que se aplicó exclusivamente a estudiantes de tercer grado de secundaria en Monterrico Institución Educativa Aplicación, ubicada en el distrito de Santiago de Surco. Esta característica limita la posibilidad de generalizar los resultados a otras instituciones educativas con contextos y características diferentes.

Otra limitación importante fue que no todos los estudiantes lograron mejorar sus habilidades de pensamiento crítico como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación debido a factores como el ausentismo recurrente y la falta de involucramiento de algunos participantes en el desarrollo de la propuesta metodológica.

Asimismo, el diseño de investigación-acción de tipo práctico se vio condicionado por la restricción de tiempo impuesta por el calendario escolar, lo que redujo la cantidad de sesiones disponibles para aplicar la estrategia del debate escolar. Esta limitación impidió observar una evolución más sostenida y profunda en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

Finalmente, aunque los instrumentos de recolección de datos empleados (guía de observación, diarios de campo y pruebas escritas) fueron validados interna y externamente, su rigurosidad metodológica podría haberse fortalecido si la validación hubiera sido realizada por un mayor número de especialistas en cada una de las categorías evaluadas.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

Dada la naturaleza del enfoque cualitativo, los resultados de la presente investigación se obtuvieron a través del proceso de triangulación, para lo cual se elaboraron previamente tres matrices a partir de los instrumentos aplicados para el recojo de información, una primera matriz correspondiente al procesamiento de los diarios de campo, una segunda matriz correspondiente al procesamiento de las guías de observación y una tercera matriz correspondiente al procesamiento de la información de la prueba escrita aplicada al finalizar la última sesión del Plan de Acción. Las conclusiones a las que se arribaron en cada una de estas matrices fueron trianguladas con el fin de confrontar y contrastar toda la información obtenida en la investigación y, por otro, reducir los posibles sesgos derivados del uso de un solo instrumento. De este modo, se logró fortalecer la validez de los hallazgos obtenidos como se aprecia en la Matriz de Triangulación (anexo 12) y que se presentan a continuación.

Respecto a la primera subcategoría referida a la habilidad “interpretación” de la categoría pensamiento crítico y en base a la triangulación, se identificaron hallazgos recurrentes y relevantes, como el análisis de videos y la interpretación de textos. Estas actividades fortalecieron la comprensión de los textos analizados mediante la interacción, en la que los estudiantes aportaron sus conocimientos previos y habilidades de razonamiento para construir explicaciones coherentes. Todo ello permite afirmar que los estudiantes lograron avances significativos en la habilidad de interpretación, al demostrar capacidad para analizar información, establecer relaciones y formular juicios fundamentados. Al respecto, Aguirre (citado en Monge, 2021) señala que la habilidad de interpretación permite comprender un texto a través de la interacción, en la que el estudiante emplea intencionadamente sus saberes previos y su razonamiento para elaborar una explicación coherente del contenido.

Con respecto a la segunda subcategoría referida a la habilidad “análisis” de la categoría pensamiento crítico y en base a la triangulación, se identificaron hallazgos recurrentes y relevantes, como el uso del modelo de argumentación ARE (afirmación, razonamiento y evidencia) y los organizadores gráficos. Estas actividades fortalecieron la habilidad de análisis al permitir descomponer la información para examinar detenidamente cada uno de sus elementos, considerando sus relaciones,

enunciados, preguntas, conceptos y descripciones. Todo ello permite afirmar que los estudiantes lograron avances significativos en la habilidad de análisis, al demostrar capacidad para descomponer argumentos, identificar evidencias y establecer relaciones lógicas entre los distintos componentes del contenido trabajado. Al respecto, Facione (2007), citado en Betancourth et al. (2020), sostiene que el análisis es un proceso mediante el cual se descompone la información con el fin de examinar detenidamente cada uno de sus elementos, teniendo en cuenta sus relaciones, enunciados, preguntas, conceptos y descripciones.

Referente a la tercera subcategoría referida a la habilidad “evaluación” de la categoría pensamiento crítico y con base en la triangulación, se identificaron hallazgos recurrentes y relevantes, como la participación en debates y el análisis crítico de argumentos. Estas actividades fortalecieron la habilidad de evaluación al permitir que los estudiantes analizaran la credibilidad de las fuentes y la calidad de los argumentos, especialmente en contextos donde se evidencia el impacto de la inteligencia artificial. Todo ello permite afirmar que los estudiantes lograron avances significativos en la habilidad de evaluación, al demostrar capacidad para juzgar con fundamento la calidad, credibilidad y solidez de los argumentos expuestos. En este sentido, De Pablos (2025) señala la importancia de fortalecer las habilidades críticas para que los estudiantes puedan evaluar con criterio la veracidad de las fuentes y la solidez de los razonamientos, especialmente frente a la proliferación de desinformación y el desarrollo acelerado de la inteligencia artificial.

En relación con la cuarta subcategoría referida a la habilidad “inferencia” de la categoría pensamiento crítico y en base a la triangulación, se identificaron hallazgos recurrentes y relevantes, como la lectura guiada, el debate y el análisis de textos. Estas actividades fortalecieron la habilidad inferencial al permitir que los estudiantes formularan nuevas conclusiones a partir de lo leído y del análisis de casos reales, tales como noticias, reportajes y acontecimientos actuales. Todo ello permite afirmar que los estudiantes lograron avances significativos en la habilidad de inferencia, al identificar información implícita, conectar contenidos con saberes previos y formular conclusiones bien sustentadas. Al respecto, Tenorio (2024) sostiene que la habilidad inferencial permite generar nuevas conclusiones a partir del análisis de lo leído y de casos reales, facilitando la expresión de opiniones, la adopción de posturas y la emisión de juicios de valor, lo que contribuye a un aprendizaje significativo.

Respecto a la quinta subcategoría referida a la habilidad de “explicación” de la categoría pensamiento crítico y en base a la triangulación, se identificaron hallazgos recurrentes y relevantes, como el uso de fichas informativas, la argumentación y los organizadores gráficos. Estas estrategias fortalecieron la habilidad de explicación al permitir que los estudiantes recopilaran información relevante, la analizaran críticamente para fundamentar una postura clara y la transmitieran de manera efectiva. Todo ello permite afirmar que los estudiantes lograron avances significativos en la habilidad de explicación, al comunicar sus ideas con claridad, sustentar sus opiniones y vincular la información con ejemplos concretos. Al respecto, Seminario y Rosas (2023) señalan que la explicación implica recopilar información pertinente, analizarla de manera crítica para construir una postura bien fundamentada y transmitirla con claridad, garantizando la comprensión e impacto del mensaje.

En relación con la sexta subcategoría referida a la habilidad “autorregulación” de la categoría pensamiento crítico, y en base a la triangulación, se identificaron hallazgos recurrentes y relevantes, como la metacognición, la autoevaluación y la coevaluación. Estas estrategias fortalecieron la habilidad de autorregulación al permitir que los estudiantes reflexionaran y evaluaran su participación en clase, favoreciendo así un proceso de aprendizaje en el que reconocieron sus aciertos y errores para corregirlos. Todo ello permite afirmar que los estudiantes lograron avances significativos en la habilidad de autorregulación, al reflexionar sobre sus logros y dificultades, ajustando sus estrategias de aprendizaje a partir de la retroalimentación recibida. En ese sentido, Luna et al. (2022) sostienen que es fundamental que los estudiantes reflexionen y evalúen su participación en clase, ya que este proceso favorece la autorregulación del aprendizaje al facilitar reconocer sus aciertos y errores, y corregirlos progresivamente.

Es importante también precisar que, como fuente de información complementaria a la triangulación, se realizó además un grupo focal, el cual reveló resultados significativos sobre la implementación del debate escolar. Según lo expresado por los estudiantes en el grupo focal, lograron comprender las distintas fases del debate, tales como la introducción, la preparación previa, la argumentación, la contraargumentación y la evaluación. Asimismo, expresaron que la aplicación del modelo argumentativo ARE (Afirmación, Razonamiento, Evidencia), les facilitó elaborar las partes básicas de los argumentos para el debate. Asimismo, la

incorporación del formato de debate propuesto por Pleguezuelos y Mora fortaleció sus habilidades dialécticas, permitiéndoles elaborar contraargumentos más sólidos y refutar con mayor precisión.

Estos resultados, por tanto, reflejan un progreso notable en las habilidades del pensamiento crítico. No obstante, como señala Cobos (2017), el discurso en un debate debe articularse con naturalidad, coherencia lógica y sustento claro, condiciones que se perfeccionan con la práctica constante. Esta perspectiva refuerza la necesidad de seguir promoviendo los debates escolares para afianzar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.

Una de las principales limitaciones respecto a los resultados en el presente estudio se presentó durante la aplicación del debate escolar, específicamente en la formulación de preguntas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Resultó complejo diseñar interrogantes que realmente promovieran habilidades del pensamiento crítico, sin perder de vista el propósito pedagógico de la clase. No obstante, el equipo investigador, con la participación activa de los estudiantes y la autorización de sus padres, llevó a cabo reuniones virtuales donde se propusieron diversas preguntas y actividades que facilitaron el fortalecimiento del pensamiento crítico.

En cuanto al plan de acción, otra dificultad fue la selección adecuada de estrategias que respondieran a las habilidades del pensamiento crítico. El equipo investigador debió investigar y analizar diversas metodologías para identificar aquellas más eficaces que favorecieran tanto el pensamiento crítico como la argumentación durante el desarrollo del debate escolar.

Respecto a la planificación, se identificaron limitaciones relacionadas con la dosificación del tiempo. En varias ocasiones, el tiempo disponible para implementar la propuesta del debate resultaba muy corto o ajustado. Para afrontar esta situación, se optó por el uso constante de un cronómetro, lo que permitió una mejor gestión del tiempo y, en consecuencia, un mayor aprovechamiento para fomentar el pensamiento crítico.

Otra limitación fue la dificultad para plantear actividades motivadoras que captaran la atención de todos los estudiantes y que, al mismo tiempo, fueran breves para no consumir demasiado tiempo. Este aspecto fue clave para mantener el interés

del grupo y promover el desarrollo del pensamiento crítico mediante la técnica del debate escolar.

En relación con la evaluación, se presentó como limitación la valoración del desempeño de los oradores durante el debate. Los jurados evaluadores fueron los mismos integrantes del equipo investigador, y al momento de anunciar al equipo ganador, surgieron inconformidades por parte de algunos estudiantes, quienes manifestaron que la decisión estuvo influenciada por preferencias personales de los jueces, lo que generó descontento entre los participantes.

Finalmente, durante la fase de reflexión, se evidenció que algunos oradores de debate no participaron activamente en los procesos de autoevaluación y coevaluación, mencionando razones como el cansancio, la necesidad de salir al recreo o acudir a los servicios higiénicos. Ante esta situación, se implementaron diversas estrategias que permitieron recopilar información relevante sobre la reflexión del aprendizaje de todos los estudiantes, con el fin de continuar mejorando el pensamiento crítico.

4.2. Discusión de los resultados

La discusión de los resultados que se presenta a continuación se ha realizado en base a las preguntas de investigación; respecto a la pregunta general de la investigación ¿De qué manera la aplicación de la técnica del debate escolar mejora el pensamiento crítico en estudiantes de tercer grado de secundaria en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco?; la triangulación de datos que se realizó para obtener los resultados en la investigación, permite afirmar que la técnica del debate escolar contribuyó significativamente al desarrollo de las seis habilidades del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Estos resultados son congruentes con los hallazgos de la investigación de Cardona (2022), quien sostiene que el pensamiento crítico se fortalece cuando los estudiantes asumen un rol protagónico en su proceso de aprendizaje y participan en actividades como el debate. En este sentido, se reafirma la importancia de que los estudiantes participen continuamente en los debates escolares para mejorar las habilidades de pensamiento crítico.

Respecto a la primera pregunta específica en la investigación: ¿De qué manera el diseño de un plan de acción en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico

en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco?; el diseño del plan contribuyó significativamente al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes dado que dicho diseño fue objeto de revisión permanente a partir de los hallazgos identificados, luego de la aplicación de cada sesión de aprendizaje producto de los diarios de campo y guía de observación.

Según Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Peñafiel et al., 2023), el diseño del plan debe realizarse de forma participativa, buscando una intervención contextualizada, viable y flexible, que permita mejorar la situación problemática de manera progresiva y reflexiva.

Cabe destacar que el plan de acción fue diseñado a partir de las hipótesis de acción formuladas con base en la problemática identificada durante la etapa diagnóstica, la cual reveló dificultades en la interpretación de textos e imágenes por parte de los estudiantes, una habilidad fundamental del pensamiento crítico. Para abordar esta necesidad, se plantearon ocho debates sobre temas específicos socioambientales y económicos orientados a fortalecer dichas habilidades.

En este sentido, Betancourth, Tabares y Martínez (2021), sostienen que el debate en el ámbito educativo contribuye al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia y la explicación. Por tanto, se puede afirmar que el debate se constituye como una técnica pedagógica valiosa para formar estudiantes con una postura crítica, reflexiva y argumentativa frente a diversas problemáticas de la realidad.

En relación con la segunda pregunta de investigación: ¿De qué manera la implementación del plan de acción en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco?; los resultados evidencian que la implementación del plan de acción basado en el debate escolar mejora de manera significativa el pensamiento crítico en los estudiantes. Este plan constituyó una estrategia pedagógica fundamental para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico. A través del desarrollo de debates, los estudiantes aprendieron a construir argumentos sólidos, sustentar sus ideas con evidencias pertinentes, identificar falacias en los discursos contrarios y formular contraargumentos de manera lógica y coherente.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Espínola (2021), quien sostiene que el debate, cuando es aplicado como estrategia pedagógica, favorece el desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico, tales como la interpretación de textos, el análisis de argumentos, la inferencia de conclusiones y la evaluación de evidencias.

En cuanto a la tercera pregunta de investigación: ¿De qué manera la reflexión sobre la ejecución del debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco?; los resultados permiten afirmar que la reflexión sobre la ejecución del debate escolar contribuye a mejorar significativamente las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria.

Estos resultados son congruentes con los hallazgos de Rodríguez y Hernández (2018), quienes destacan que la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica favorece el reconocimiento de aciertos y limitaciones, y posibilita la toma de decisiones fundamentadas para mejorar de manera progresiva sus intervenciones pedagógicas. En tal sentido, la reflexión realizada luego de cada debate escolar fue vital, ya que mejoró significativamente el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes, tales como el análisis de información, la inferencia, la formulación de alternativas de solución y la argumentación fundamentada.

Al respecto con la cuarta pregunta de investigación: ¿De qué manera la interpretación de los datos recogidos durante la implementación del plan de acción permite tomar decisiones para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco?; los resultados obtenidos permiten afirmar que la interpretación de los datos recogidos durante la implementación del plan de acción permite rediseñar las acciones ejecutadas para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria.

Según Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Peñafiel et al., 2023), la reflexión constituyó la fase final del ciclo de investigación-acción, en la que se interpretaron y analizaron críticamente los datos recogidos durante la observación con el fin de valorar los efectos de la acción implementada. Esta etapa permitió identificar

avances, dificultades y oportunidades de mejora, orientando la toma de decisiones en los ciclos posteriores y favoreciendo la transformación progresiva de la práctica.

Del mismo modo, los resultados obtenidos en la presente investigación coinciden con el estudio de Agreda y Hualcas (2022), quienes afirman que el pensamiento crítico se fortalece a través de habilidades como la interpretación, el análisis, la evaluación y la explicación. De esta manera, se resalta la relevancia de incorporar la técnica del debate en las áreas curriculares, especialmente en la formación de estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales, para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico.

A partir de los resultados, se puede afirmar que la investigación realizada se constituye en una contribución al campo educativo al demostrar que la técnica del debate escolar mejora el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. La incorporación de esta técnica en el aula promueve un aprendizaje más activo que desarrolla las habilidades del pensamiento crítico como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Esto evidencia la necesidad de replantear las prácticas tradicionales por actividades más participativas y reflexivas en la enseñanza.

A continuación, se presentan una serie de recomendaciones dirigidas a futuros estudios de investigación-acción. Estas sugerencias tienen como finalidad fortalecer la planificación, implementación y evaluación de experiencias pedagógicas basadas en el debate escolar, orientadas a mejorar el pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria.

En primer lugar, se recomienda promover el trabajo colaborativo entre docentes para mejorar la formulación de preguntas que estimulen el pensamiento crítico. Para ello, es útil implementar reuniones colegiadas orientadas a diseñar, validar y evaluar el impacto de dichas preguntas en el aprendizaje. Este proceso puede guiarse con el apoyo de referentes como la Taxonomía de Bloom revisada o el modelo de Ennis, que facilitan la adecuación del nivel de complejidad cognitiva según las capacidades de los estudiantes.

En segundo lugar, se recomienda realizar revisiones bibliográficas comparativas que analicen los distintos formatos de debate, como el Australiano, Parlamentario Británico y Oxford, con el fin de identificar cuáles resultan más efectivas para fomentar el pensamiento crítico. Estas revisiones deben centrarse en el

desarrollo de habilidades fundamentales como la argumentación, la refutación y la toma de decisiones fundamentadas.

Por último, se recomienda atender las limitaciones vinculadas a la gestión del tiempo mediante la incorporación de herramientas tecnológicas o recursos simples como cronómetros digitales tanto en la planificación como en la ejecución del debate. El uso sistemático de estos recursos facilitaría una distribución equitativa del tiempo de intervención entre los estudiantes, optimizando la dinámica de participación y promoviendo la inclusión de todas las voces en el aula.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Este capítulo presenta las conclusiones de la investigación, las cuales evidencian que el debate escolar, implementado mediante un plan de acción contextualizado y reflexivo, que fortaleció significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria. A través de la triangulación de datos, se comprobó el desarrollo de habilidades como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Además, se resalta el valor del debate como técnica pedagógica efectiva para fomentar la participación activa, la argumentación sólida y una actitud crítica frente a diversas problemáticas sociales.

1. La aplicación de la técnica del debate escolar tuvo un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de tercer grado de secundaria. La triangulación de los datos evidenció avances significativos en las seis habilidades del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Esto demuestra que el debate promueve la participación activa del estudiante y fortalece su capacidad para reflexionar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas en distintos contextos.
2. Incorporar de manera continua el debate escolar en las sesiones de aprendizaje resulta fundamental, ya que fomenta el protagonismo estudiantil y fortalece su proceso formativo. Al enfrentarse a distintas posturas y construir argumentos sólidos, los estudiantes desarrollan habilidades clave del pensamiento crítico, lo que enriquece su formación académica y personal, y promueve una educación más crítica, reflexiva y comprometida con su realidad.

3. El diseño de un plan de acción basado en el debate escolar resultó fundamental para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales. La planificación flexible y contextualizada, construida a partir de hipótesis de acción y ajustada continuamente con base en la observación directa y la reflexión pedagógica, facilitó una intervención pertinente a las necesidades detectadas en la etapa diagnóstica. Al incorporar debates sobre problemáticas socioambientales y económicas, se logró promover la interpretación de textos e imágenes, así como otras habilidades clave del pensamiento crítico, lo que evidencia el valor del debate como una técnica didáctica efectiva para potenciar el análisis, la argumentación y la formación de posturas reflexivas en los estudiantes.
4. La implementación del plan de acción basado en el debate escolar tuvo un impacto significativo en la mejora del pensamiento crítico de los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales. La participación activa en los debates permitió a los estudiantes desarrollar habilidades clave como la construcción de argumentos, el uso de evidencias, la detección de falacias y la elaboración de contraargumentos sólidos. Esta experiencia no solo fortaleció su capacidad para analizar y evaluar información, sino que también promovió una actitud crítica y reflexiva frente a diversas problemáticas, consolidando al debate como una técnica pedagógica eficaz para el desarrollo integral de las habilidades del pensamiento crítico.
5. La reflexión sobre la ejecución del debate escolar fue un componente esencial para la mejora del pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria. Este proceso reflexivo, realizado tras cada debate, permitió identificar logros y aspectos por mejorar, tanto en la práctica docente como en el desempeño estudiantil. Gracias a ello, se ajustaron las estrategias pedagógicas de manera oportuna, lo que favoreció el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico como el análisis, la inferencia, la formulación de soluciones y la argumentación. En consecuencia, la reflexión docente no solo enriqueció la intervención educativa, sino que también fortaleció el proceso formativo de los estudiantes, consolidando su capacidad crítica frente a diversas situaciones.
6. La interpretación de los datos recogidos durante la implementación del plan de acción fue fundamental para tomar decisiones orientadas a mejorar el pensamiento

crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria. Este análisis permitió identificar con claridad los avances logrados, así como las dificultades persistentes y las oportunidades de mejora, lo que posibilitó el reajuste de las estrategias aplicadas en los siguientes ciclos de intervención. En ese sentido, la interpretación de la evidencia no solo fortaleció la toma de decisiones pedagógicas, sino que también contribuyó a consolidar habilidades del pensamiento crítico como la interpretación, el análisis, la evaluación y la explicación, reafirmando la importancia del debate como herramienta formativa en el área de Ciencias Sociales.

7. La implementación del debate escolar ha demostrado ser una técnica pedagógica efectiva para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes, evidenciado en su dominio de las fases del debate y la aplicación estructurada del modelo argumentativo ARE. Si bien se observaron desafíos puntuales, como la falta de solidez en algunas argumentaciones o dificultades en la fluidez verbal, estos aspectos representan oportunidades de mejora que pueden superarse con la práctica continua. Los resultados refuerzan la importancia de integrar el debate como una técnica formativa permanente, ya que no solo fortalece habilidades dialécticas y argumentativas, sino que también prepara a los estudiantes para ejercer un pensamiento crítico más riguroso y articulado en diversos contextos académicos y sociales.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

El presente capítulo reúne un conjunto de recomendaciones formuladas a partir de los hallazgos obtenidos en la investigación, con el fin de orientar futuras acciones pedagógicas que busquen fortalecer el pensamiento crítico mediante la implementación del debate escolar. Estas sugerencias están dirigidas a docentes investigadores, instituciones responsables y políticas educativas interesados en replicar, adaptar o ampliar esta propuesta en diversos contextos escolares.

1. Las personas interesadas en la investigación deben fomentar la creación de comunidades de aprendizaje y espacios de trabajo colaborativo para aplicar la técnica del debate escolar, ya que ello permitiría enriquecer el diseño, la implementación y la evaluación de futuras experiencias pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico.

2. Las instituciones educativas deben integrar el debate escolar de forma continua a lo largo del año académico, con la intención de promover avances más significativos y sostenidos en habilidades como la argumentación, el análisis, la evaluación y la autorregulación.
3. Los investigadores deben asegurar la objetividad en la evaluación del debate en el pensamiento crítico mediante instrumentos claros, como listas de cotejo y participación de docentes evaluadores externos. Estas acciones en coherencia con las políticas educativas fortalecen la confianza en los resultados y previenen el favoritismo, por lo que futuros estudios deben analizar su impacto en la percepción de justicia y aceptación de la evaluación por parte de los estudiantes.
4. Las instituciones educativas deben implementar esta propuesta en distintas zonas geográficas, teniendo en cuenta sus realidades socioculturales y condiciones pedagógicas, con la intención de comparar los resultados y fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en variados contextos.
5. Los docentes deben incorporar actividades breves y motivadoras para mantener el interés de los estudiantes sin ampliar en exceso la duración de las sesiones. Estrategias lúdicas como la presentación de videos de debates estudiantiles, el uso de tarjetas con preguntas sorpresa o el análisis de casos concretos deben explorarse en futuras investigaciones, con el fin de evaluar su impacto en el compromiso estudiantil y en el desarrollo de habilidades críticas.
6. Los investigadores deben involucrar a un mayor número de especialistas en la revisión de los instrumentos utilizados, con el propósito de mejorar su validez y confiabilidad, especialmente en aspectos complejos como el pensamiento crítico.
7. Los docentes deben incorporar plataformas virtuales, grabaciones y simulaciones de foros de discusión como recursos complementarios que diversifiquen las estrategias didácticas y fomenten una mayor participación e involucramiento del estudiante en el desarrollo del debate escolar.
8. Los investigadores deben estudiar el impacto del debate escolar en el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la escucha activa y la tolerancia frente a ideas contrarias, así como su posible relación con el desempeño en el aprendizaje en diversas áreas curriculares.

REFERENCIAS

Agreda, C. J., & Hualcas, C. N. (2022). Técnica del debate y el pensamiento crítico en estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales de una universidad nacional 2023 [Tesis de maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. https://repositorio.uct.edu.pe/server/api/core/bitstreams/220a0b7a-3b8e-4320-acc3-c0616106f71b/content

Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Bit de píxel. *Revista de Medios y Educación,* (47), 73-88. [ARCHIVO PDF]. https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf

Aliaga, M., & Soncco, N. (2022). *Uso del Google Drive y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de ginecología del IX semestre de una universidad privada Huancayo, 2021* [Tesis de maestría, Universidad Continental]. [ARCHIVO PDF]. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/11732/2/IV_PG_MEMDES_TE_Aliaga_Soncco_2022.pdf

Almeida, L., & Franco, A. (2011). Pensamiento crítico: su relevancia para la educación en una sociedad cambiante. *Revista De Psicología*, *29*(1), 175-195. https://doi.org/10.18800/psico.201101.007

Álvarez, H. A. (2020). El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. Problemas, desafíos y potencialidades. Mendive. *Revista de Educación*, *18*(2), 219-234 [ARCHIVO PDF] http://scielo.sld.cu/pdf/men/v18n2/1815-7696-men-18-02-219.pdf

Benavides, C., & Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, *4*(2), 62-79. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8245583

Betancourth, S., Tabares, Y., & Martínez, V. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: una mirada cualitativa. *Revista Interamericana De Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, *14*(2), 373–400. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/6645/6712

Betancourth, Z. S., Martínez, D. V., & Tabares, D. Y. A. (2020). Evaluación de Pensamiento Crítico en estudiantes de Trabajo Social de la región de Atacama-Chile. *Entramado*, *16*(1), 152-164 [ARCHIVO PDF]. http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v16n1/2539-0279-entra-16-01-152.pdf

Bezanilla, M. J., Poblete, R. M., Fernández, N. D., Arranz, S., & Campo, C., L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *44*(1), 89-113 [ARCHIVO PDF] https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf

Blanco-López, Á., España-Ramos, E., & Franco-Mariscal, A. J. (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. Ápice. *Revista de Educación Científica*, *1*(1), 107–115. https://doi.org/10.17979/AREC.2017.1.1.2004

Bonilla, E. L. C., Tinoco, M. A. E., Bonilla, P. P. C., & Canchignia, D. C. T. (2023). Metodologías y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. *Polo del Conocimiento*, *8*(3), 52-76. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5287

Cardona Martínez, P. (2022). *Introducción al pensamiento crítico en la asignatura de Economía de 4º de la ESO a través del debate* [Trabajo para optar el grado de

Máster]. Universidad Europea de Madrid. https://titula.universidaobjedeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/4512/TFM_CardonaMartinezPedro.pdf?sequence=1

Chávez Dávila, L. A., Delgado Saldaña, F., & Domínguez Vásquez, S. A. (2022). *El debate en aula invertida para mejorar la expresión oral en estudiantes de educación secundaria* [Tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. [ARCHIVO PDF]. https://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstreams/fe0a0c5b-641e-4d2b-a156-fe71153b7926/download

Cobo G, G., & Valdivia C, S. (2017). *Debate. Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú* [ARCHIVO PDF]. https://facultad-derecho.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2022/08/5.-debate.pdf

Cobos Pérez, N. A. (2020). *La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/12096/2020_Tesis_Nataly_Andrea_Cobos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena.* https://bicentenario.gob.pe/pen-2036/

Cuenca, J. A., & Vargas, R. A. (2010). *Estrategias de comprensión lectora*. Scribd. https://es.scribd.com/document/626469871/11mo-grado-2021-Estrategias-de-comprension-lectora

Dávila, R., López, E., Chipana, P., Cajas, T & Pari Bedoya, N. M. de la A. (2022). Empleo de Google meet y la formación universitaria en estudiantes de una universidad privada de Arequipa. *Conrado*, 18(88), 181-190. Epub 30 de

octubre de 2022. [ARCHIVO PDF]. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000500181

De Pablos, S. P. (9 de enero del 2025). *La necesidad de enseñar a pensar*. El País. https://elpais.com/proyecto-tendencias/2025-01-10/la-necesidad-de-ensenar-a-pensar.html

Defensoría del Pueblo. (2019). *Debate defensorial escolar* [ARCHIVO PDF]. https://www.defensoria.gob.pe/debate/pdf/manual-25042019-82-Manual-ESCOLAR.pdf

Del Águila, R. (2020). Guía del docente para elaborar pruebas escritas. *Materiales de apoyo a la docencia*, 1, 3-34. [ARCHIVO PDF]. https://www.administracion.usmp.edu.pe/revista-digital/wp-content/uploads/sites/34/2020/06/Gu%C3%ADa-del-docente-para-elaborar-pruebas-escritas.pdf

Delgado, L. (2018). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. *Publicaciones*, 48(2), 113–125. doi:10.30827/publicaciones. v48i2.8336. [ARCHIVO PDF]. https://digibug.ugr.es/handle/10481/60768

Díaz, C., Ossa, C., Palma, M., Lagos, N. & Boudon, J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia*, *Colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), pp.275-296. [ARCHIVO PDF]. https://www.redalyc.org/journal/4418/441859598009/html/

Enríquez, C., Y., Zapater, E., & Diaz, G. M. (2021). Disposición, habilidades del pensamiento crítico y éxito académico en estudiantes universitarios: metaanálisis. *Revista complutense de educación*, *32*(4).

https://pdfs.semanticscholar.org/62c8/6deaed15a46025e69b4107dbf50187547de7.pdf

Espínola Rodríguez, C. M. (2021). *El debate para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del x ciclo de derecho–Universidad Cesar Vallejo 2021* [Tesis para obtener el grado académico de: Maestra en Docencia Universitaria, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/72860/Espinola_RCM-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Espinoza, G. E. (2024). *Capacitación de los Jueces del Torneo Expresarte Lima 2024* [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=7phrO_D6LIs

Facione, P. A. (2015). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, *22*, 23-56. [ARCHIVO PDF]. https://www.researchgate.net/publication/237469559_Pensamiento_Critico_Que_es_y_por_que_es_importante

Feria, H., Matilla, M., & Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de indagación empírica? *Didáctica y Educación, ISSN 2224-2643*, *11*(3), 62-79. [Archivo PDF]. https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/992/997

Gómez-Hernández, F. A. (2022). Pensamiento crítico en estudiantes universitarios de una universidad privada. *Educación y sociedad*, *20*(2), 83-95. https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1963

González Miranda, M. (2022). *La Observación, Un Elemento Indispensable En Las Aulas De Educación Infantil: Un Estudio De Revisión* (Doctoral dissertation, [Tesis de grado, Universidad de la Laguna]. [ARCHIVO DIGITAL]. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/24340/La%20observacion%2C%

20un%20elemento%20indispensable%20en%20las%20aulas%20de%20Educacion%20Infantil.%20.pdf

González, A. C. (2021). Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios. *Letras*, *56*(91), 49-68. http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/letras/article/view/8897

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta. ed.)*. Mc Graw-Hill [ARCHIVO PDF] https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Huahualuque Tula, R. P. (2023). *El debate para fortalecer el pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en secundaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. [ARCHIVO PDF]. Universidad Alas Peruanas. El debate para fortalecer el pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en secundaria

Huertas Chávez, G. E., Mayhuasca Mamani, D. F., Quezada Villazana, M., & Sigüeñas Gómez, R. S. (2022). *El debate cooperativo para mejorar la convivencia democrática en educación secundaria* [Tesis para optar el título profesional de licenciado en educación secundaria, especialidad: Ciencias Histórico Sociales, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. *https://repositorio.monterrico.edu.pe/server/api/core/bitstreams/d80024f4-1544-4f83-a31a-4b0c5d8ff615/content*

Jaramillo Hurtado, J., Escudero Benavides, P. (2024). El impacto de las TIC en el ciclo de aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 93-116. https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6370

Juncosa Blasco, J. E., & Garcés Velásquez, L. F. (2020). *¿Qué es la teoría?: enfoques, usos y debates en torno al pensamiento teórico*. Editorial Abya-Yala. https://books.scielo.org/id/3dpsk/pdf/juncosa-9789978105788.pdf

Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje*, *39*(1), 25-48. doi: 10.1080/02103702.2015.1111608. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372287

Lázaro Landeo, R. M. (2020). *Análisis de habilidades del pensamiento crítico durante la producción textual argumentativa de estudiantes de una universidad privada de Lima, 2020* [TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE: Doctora en Educación, Universidad César Vallejo]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_2eeab32e79aba2b9e2fc9b55d903db2b

Lenz, E. P. C., Contreras, R. C. G., & Mallap, W. N. L. (2022). El pensamiento crítico en el sistema educativo del siglo XXI. *Hacedor-AIAPÆC*, *6*(1), 65-79. https://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/2117

Lizana, S. V. (2022). *Manual del debate del torneo debate escolar.* Expresarte Lima 2022. https://es.scribd.com/document/585970778/MANUAL-DE-DEBATE-DEL-TORNEO-DE-DEBATE-ESCOLAR-EXPRESARTE-LIMA-2022

Luna, M., Peralta, L., Ganoa, M., & Dávila, O. (2022). La retroalimentación reflexiva y logros de aprendizaje en educación básica: una revisión de la literatura. Ciencia Latina, *Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3242-3261. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2086/3019

Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E., & Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1),

336-342. [ARCHIVO PDF]. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-336.pdf

Maiz Allpas, Y. (2022). *El método del debate en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del Nivel Secundaria* [Tesis para optar el grado de maestro en educación, mención: investigación y docencia superior, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Escuela de Posgrado]. Vista de El método del debate en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del Nivel Secundaria

Manzanares Gómez, J. J., Deza Sánchez, M. A., Romero Guerreo, E., & Bocanegra Vilcamango, B. (2022). La comprensión de lectura desde la perspectiva del pensamiento crítico, según Peter Facione. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(26), 1891–1905. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.459

Marrazzo, M. (2024). *El debate como estrategia didáctica. Una propuesta de intervención para favorecer el pensamiento crítico y la oratoria de alumnos del quinto año en una institución escolar dentro del nivel de Educación Secundaria, perteneciente a la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, durante el ciclo lectivo 2024* [Título a obtener: Profesor universitario para la Educación Secundaria y Superior, Universidad Abierta Interamericana]. [ARCHIVO PDF]. https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/1129075b-b24b-4a18-9b56-7d5b790b6c56/content

Martínez Achecar, P. (2015). *Club de Debate.* Sociedad Dominicana de Debate de Funglode. https://debate.funglode.org/el-debate/

Mendoza Laz, P. E., Morán Aguilar, M. A., Mendoza Cedeño, J. H., Freire Jáuregui, J. P., Quiroz Alonzo, B. G., & Loor Mendoza, J. E. (2023). Las habilidades lingüísticas y el pensamiento crítico de estudiantes de Educación

Básica. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, *27*(ESPECIAL), 53-62. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212023000500053

Mendoza, B., & Martínez, F. (2020). El diario de campo: aportaciones desde la didáctica de la investigación educativa. *Tendencias en investigación*, 111-120. https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=FVsUjzkAAAAJ&citation_for_view=FVsUjzkAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC

Ministerio de Educación de Panamá. (2020). M*anual de debate, República de Panamá, 2020.* Consejo Nacional de Clubes de Debate [ARCHIVO PDF]. https://acortar.link/C3s4FL

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria* [Archivo PDF]. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf.

Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Informe nacional de resultados de la ECE 2018* [ARCHIVO PDF]. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Orientaciones para la evaluación diagnóstica y la planificación anual.* [ARCHIVO PDF]. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7205

Ministerios de Educación (2019). *El valor de la evaluación formativa.* [ARCHIVO PDF]. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7786

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, *11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Monge Fierro, W. (2021). Comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la Institución Educativa Domingo Savio. *Warisata - Revista De Educación*, 3(8), 99–114. https://doi.org/10.33996/warisata.v3i8.560

Novoa Seminario, M., & Sandoval Rosas, M. L. (2023). Estrategias para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior. *Un estudio de revisión. Prohominum*, 5(4), 139-152. https://doi.org/10.47606/acven/ph0213

Núñez, L. S. (2019). *La observación participante*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). [ARCHIVO PDF]. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/5/MetodosDeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral_Modulo2_LaObservaconParticipante.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (15 de mayo del 2020). *Educación en crisis, desafíos del camino a seguir*. https://www.unesco.org/es/articles/educacion-en-crisis-desafios-del-camino-seguir

Palma, N., & Albornoz, J. (2015). *Talleres de formación para docentes. Colombia*: INCIDE. Centro de Inclusión, Ciudadanía y Derechos. https://www.academia.edu/16524494/Manual_de_Debate_Talleres_de_formaci%C3%B3n_docente

Parra, A. (13 de junio del 2023). *Grupos focales: tipos y guía para realizarlos.* QuestionPro. https://www.questionpro.com/blog/es/que-son-los-grupos-focales/

Peñafiel Nivela, G. A., Auria Burgos, B. A., Pontón Solís, Y. E., & Triana Palma, M. L. (2023). *Investigación acción*. Biblioteca Colloquium – Editorial Centro de Formación. https://www.colloquiumbiblioteca.com/index.php/web/article/view/144/129

Pérez Porto, J., & Gardey, A. (2021). *Interpretación - Qué es, definición y concepto*. Definición. https://definicion.de/interpretacion/

Posligua, R. y Zambrano, L. (2020). El empleo del YouTube como herramienta de aprendizaje. *Rehuso*, 5(1), 11-20. https://doi.org/10.5281/zenodo.6795941 [ARCHIVO PDF]. http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rehuso/v5n1/2550-6587-rehuso-5-01-00011.pdf

Pulloquinga, T. E. (2024). *Aporte del debate al fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de séptimo semestre de la Carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales en el periodo 2024-2024* [Trabajo de titulación de grado, Universidad Central del Ecuador]. [ARCHIVO PDF]. https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/a3b6f364-d10c-4f42-bc8d-27fabe3df0e4/content

Quesada, L. H., Simón, Y. V., & Cathcart, M. C. (2021). La estrategia de inferencia en la comprensión lectora. Estudio exploratorio en el contexto de la enseñanza del español como Lengua Extranjera. *Educação & Formação*, *6*(3). https://www.redalyc.org/journal/5858/585868284004/html/#B16

Rodas Pacheco, F. D., & Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. [ARCHIVO PDF]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878893

Rodríguez, J., & Hernández, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. [ARCHIVO PDF]. http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n1/a11v6n1.pdf

Saiz Sánchez, C., & Fernández Rivas, S.(2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *REDU: Revista de docencia universitaria,* 10(3), 1-17. https://gredos.usal.es/handle/10366/157510

Salazar Meza, R. (2020). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes del curso de Realidad Nacional e Internacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión-2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7816/Pensamiento_SalazarMeza_Robert.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sánchez Carlessi, H. (2013). *La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Primera parte*. http://redalyc.org/journal/5709/570960879003/html/#:~:text=Se%20afirma%20que%20la%20dificultad,en%20la%20comprensi%C3%B3n%20de%20lectura

Santos Gallardo, T. A. (2024). *Estrategia didáctica de habilidades intelectuales para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes del primero de secundaria.* https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/12889

Suárez I., Varguillas C. y Roncero C. (2022). *Técnicas e Instrumentos de Investigación. Diseño y Validación desde la Perspectiva Cuantitativa*. [ARCHIVO PDF]. https://repositorio.upsjb.edu.pe/item/d0f2e55a-e627-43fe-b125-185d88f623ec

Tenorio Melgar, N. E. (2024). *Comprensión lectora en el pensamiento crítico de estudiantes de 5° grado de secundaria de una institución educativa de Surco 2024* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/148229/Tenorio_MNE-SD.pdf;jsessionid=4AED2D7FA29472E75CC95F5BF7201BA9?sequence=1

Universidad de Córdoba. (2018). *Guía para realizar un debate.* Montería-Colombia. Guía para realizar un debate [Diapositivas]. SlideShare. https://es.slideshare.net/Jovenesafrodescendientes/gua-para-realizar-un-debate

Vásquez González, B., Pleguezuelos Saavedra, C., & Mora Olate, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, *9*(2), 134-139 [Archivo PDF]. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n2/rus18217.pdf

Vidal, M. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (Vol. 17). Rayo Verde Editorial. [ARCHIVO PDF]. https://acortar.link/wPJKtk

Vives V. T., & Hamui S. L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Inv Ed Med.* 10(40):97-104. https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=102345

Yucra, E. E. M., Choquehuanca, S. A. B., Ramos, E. V., Valdivia, G. C., & Huisa, R. M. C. (2024). Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes del VII Ciclo de Educación Secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3524-3533. [ARCHIVO PDF]. https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11571

Zambrano, S. B., Díaz, Y. T., & Daza, V. M. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: una mirada cualitativa. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, *14*(2), 373-400 [ARCHIVO PDF] https://www.redalyc.org/journal/5610/561070063014/561070063014.pdf

Anexo 1: Matriz de coherencia

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Debate escolar para mejorar el pensamiento crítico en educación secundaria				
AUTORES	**PROGRAMA DE ESTUDIOS**	**ENFOQUE**	**DISEÑO**	**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**	**ASESORA**
BONIFACIO RAMIREZ, Elvis Hemerson CARPIO ARROSQUIPA, Milenka Sonali MAMANI TACCA, Luis Alberto	Ciudadanía y Ciencias Sociales	Cualitativo	Investigación-acción	Innovación educativa	Maritza Huisa Yucra

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	**OBJETIVOS**	**HIPÓTESIS DE ACCIÓN**	**CATEGORÍAS**	**SUB CATEGO-RÍAS**	**INDICADORES**	**ÍTEM**	**NÚMERO DEL ÍTEM**	**INSTRU-MENTOS**
¿De qué manera la aplicación de la técnica del debate escolar mejora el pensamiento crítico en estudiantes de tercer	General: Mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de tercer grado de secundaria a partir de la aplicación del debate escolar en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución	Hipótesis de acción: La aplicación del debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco.	**Debate escolar** Es una técnica de discurso argumentativo, donde participan formalmente dos o más personas y defienden su posición frente a un mismo tema de interés con una participación dialógica y	Fase 0: Preparación previa para el debate escolar	1. Participa en la primera sesión.	1. Cuando se explicó el formato de debate escolar, ¿qué aspectos te parecieron relevantes?	1	Diario de campo Guía de observación Prueba escrita
				Fase I: Introducción del debate escolar	1. Participan activamente en un debate escolar.	2. Al iniciar el último debate escolar, ¿conocías todos los argumentos de tu equipo para evitar contradicciones?	2	

grado de secundaria en Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco?	Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco. Específicos: 1. Diseñar un plan de acción en base al debate escolar para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado. 2. Implementar el plan de acción en base al debate escolar para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado. 3. Reflexionar sobre la ejecución del debate escolar para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado. 4. Interpretar los datos recogidos durante la	Hipótesis de acción: 1. El diseño de un plan de acción en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado. 2. La implementación del plan de acción en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado. 3. La reflexión sobre la ejecución del plan de acción mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado. 4. La interpretación de los datos recogidos durante la implementación del plan de acción	pública (Vázquez, Pleguezuelos y Mora, 2017).	Fase II: Argumentación	1.Los oradores de cada equipo desarrollan sus argumentos.	3. En la argumentación, los oradores de tu equipo, ¿desarrollaron todas las partes del argumento: Afirmación, Razonamiento, Evidencia?	3	
				Fase III: Contraargumentación.	1.Los oradores de cada equipo realizan sus preguntas y descargos.	4. En la contra argumentación, ¿lograron identificar y explicar los puntos débiles de la propuesta de la casa contraria?	4	
					1. Cada equipo formula sus conclusiones en dos minutos.	5. En la conclusión, ¿el orador deja evidente la supremacía de sus argumentos?	5	
				Fase IV: Evaluación del debate.	1.Contenido: Valoran la pertinencia, validez y veracidad de los argumentos.	6. ¿El discurso de tu equipo en el debate escolar fueron claros y ordenados permitiendo que el público lo entendiera?	6	
			Pensamiento crítico Facione, 2007, como se citó en	**SUB CATEGO-RÍAS**	**INDICADORES**			
				Interpre-tación	Comprende y expresa el significado de diversas situaciones o experiencias.			

	implementación del plan de acción para determinar la mejora del pensamiento crítico a partir de la aplicación del debate escolar en los estudiantes de tercer grado.	permite rediseñar las acciones ejecutadas para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado.	Betancourth et al., (2020) conceptualiza el pensamiento crítico como un proceso de juicio que se caracteriza por la intencionalidad y la autorregulación mediante la práctica de habilidades cognitivas.	Análisis	Descompone en partes los argumentos.
				Evaluación	Evalúa la calidad de los argumentos.
				Inferencia	Deduce las conclusiones provenientes de los datos.
				Explicación	Representa de forma coherente los resultados.
					Explica los conceptos y argumentos.
				Autorregulación	Autoexamina y autocorrige su aprendizaje.

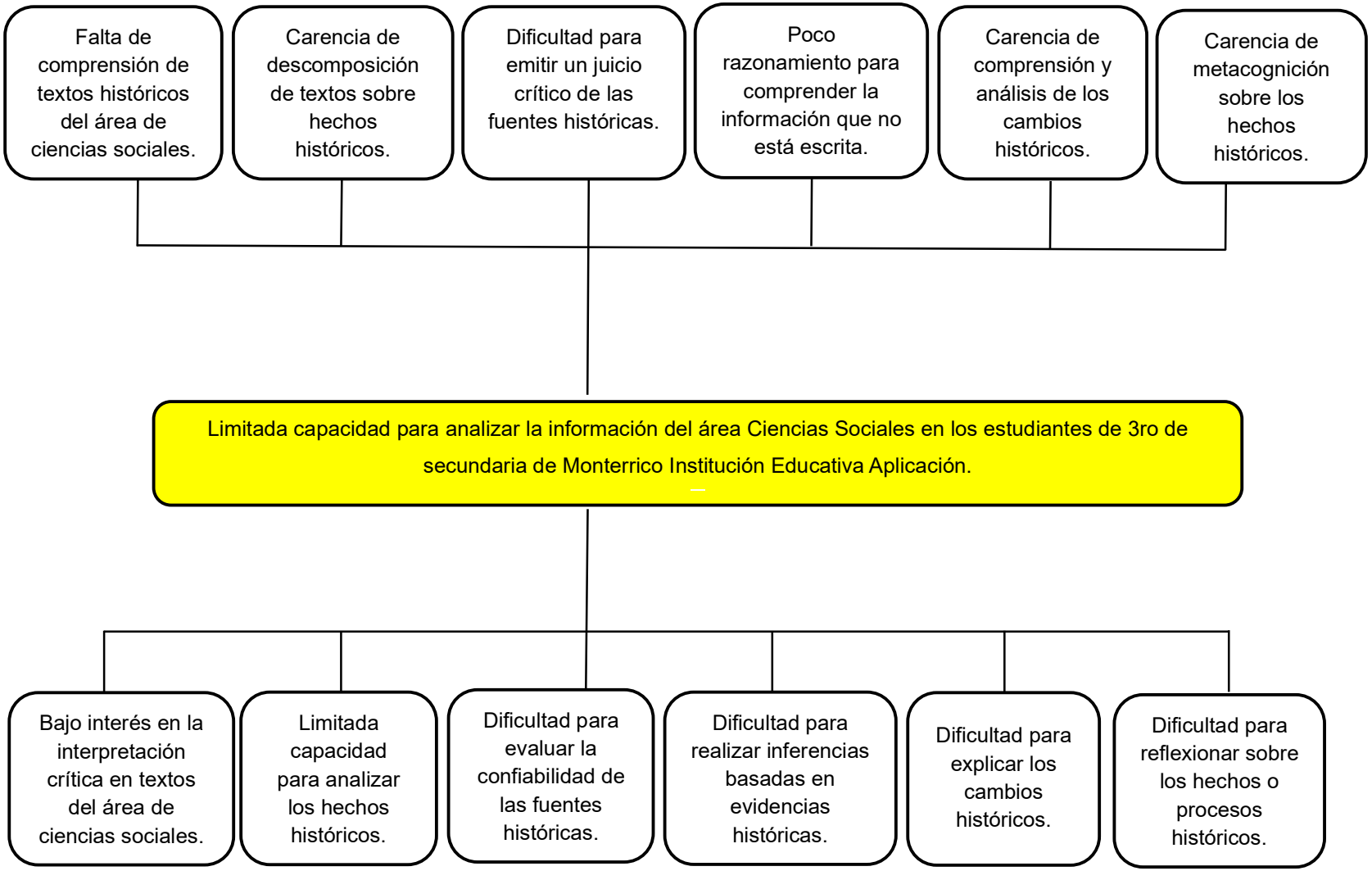
Anexo 2: Matriz de intervención pedagógica

Matriz de intervención pedagógica					
Técnica	Debate escolar				
Nivel de Educación Básica a aplicar	Secundaria	**Grado**	3ero.	**Área curricular**	Ciencias Sociales
Fases del Debate Escolar	**Estrategias**				
Fase 0: Preparación previa al debate	-Participan en la primera sesión, en la cual se presenta y explica la técnica del debate escolar a través de una presentación en PowerPoint -Escuchan el reglamento del debate y los criterios de evaluación. -Reconocen e integra activamente a los miembros de su equipo. -Identifican las funciones correspondientes al rol que asumirá en el debate, ya sea de proposición u oposición. -Participan en el sorteo para la asignación del tema a debatir. - Recopilan información actualizada y objetiva para la elaboración de una propuesta de solución. -Realizan consultas al docente ante dudas o inquietudes.				

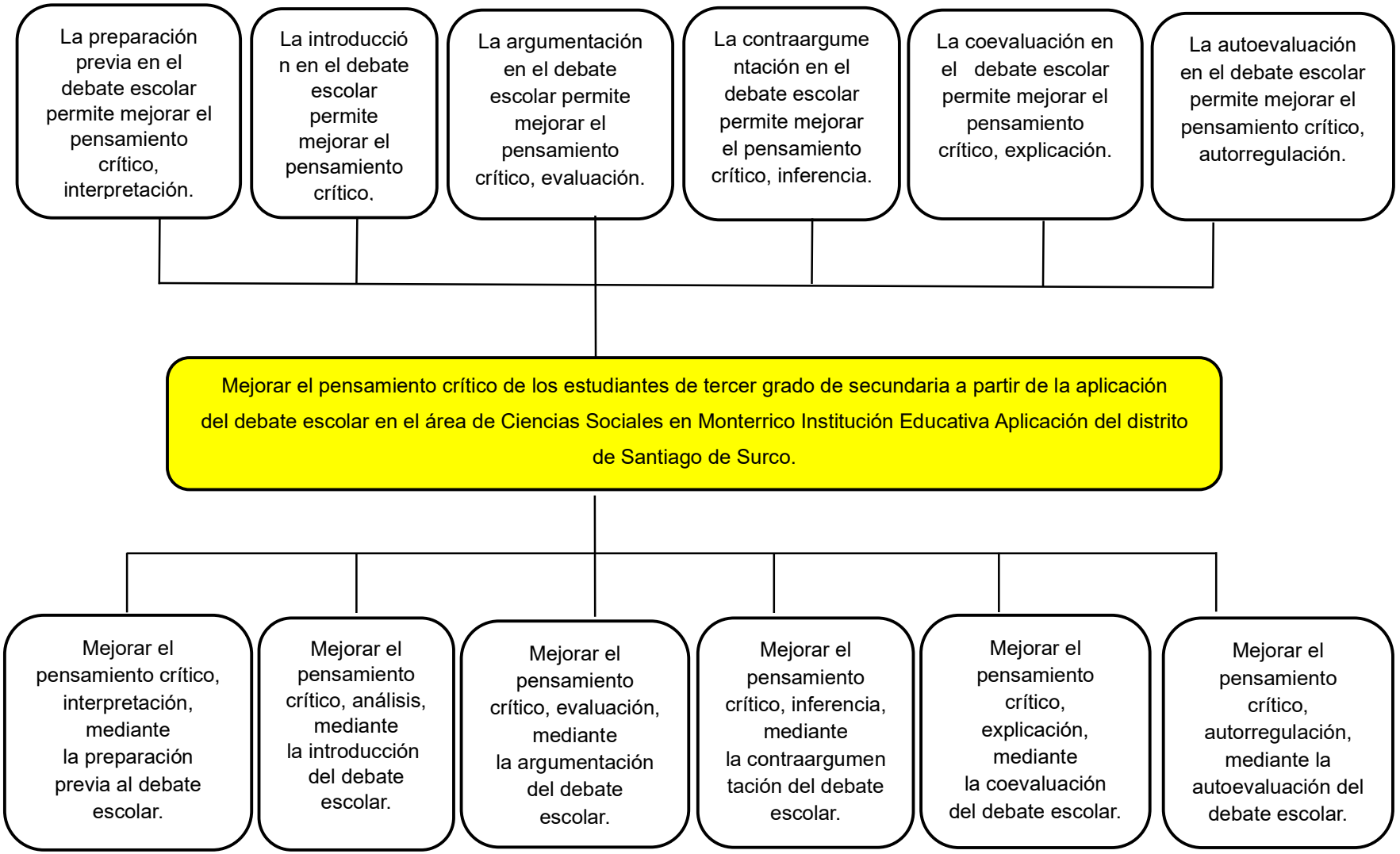
Fase I: Introducción al debate	-Participan activamente en el debate escolar, cumpliendo con las funciones asignadas según su rol (primer, segundo o tercer orador) en el equipo de proposición u oposición. -Organizan el orden de intervención de los oradores dentro de su equipo, asegurando una participación clara y ordenada. -Eligen al integrante responsable de presentar las conclusiones al finalizar el debate. -Intercambian argumentos de manera coherente y así evitar contradicciones.
Fase II: Argumentación	-Los oradores de ambos equipos inician la argumentación utilizando la estructura en zigzag, en un tiempo máximo de dos minutos. -Los demás oradores toman nota de forma activa de los argumentos presentados. -Los oradores de cada equipo analizan los argumentos expuestos, identifican sus falencias y preparan las refutaciones correspondientes.
Fase III: Contraargumentación	-Los oradores de cada equipo inician la refutación utilizando el formato en zigzag, con un tiempo aproximado de 1 minuto y 20 segundos. -Los oradores de ambos equipos formulan sus preguntas y realizan los respectivos descargos. Finalmente, cada equipo presenta sus conclusiones en un tiempo máximo de dos minutos.
Fase IV: Evaluación del debate	-Los jueces evalúan el contenido, la forma y el desempeño de los oradores durante el debate. -Los oradores participan en la autoevaluación y coevaluación del desarrollo del debate.

Anexo 3: Árbol de problemas y objetivos

ÁRBOL DE PROBLEMAS



ÁRBOL DE OBJETIVOS



Anexo 4: Plan de acción

I. **Datos Generales:**
I.E.: Monterrico Institución Educativa Aplicación
Grado: 3er grado
Área curricular: Ciencias Sociales
Duración: 3 meses

II. **Propuesta de Intervención:** Debate escolar para mejorar el pensamiento crítico

Unidad III					
Sesión 1: La regularización y fallos del mercado					
Propósito: Participamos en el primer debate escolar y sustentamos una propuesta de solución sobre cómo la regulación corrige fallos del mercado para mejorar la eficiencia y equidad.					
CAMPO DE ACCIÓN	**HIPÓTESIS DE ACCIÓN**	**ACTIVIDADES**	**RECURSOS**	**RESPONSABLES**	**CRONOGRAMA MES/SEMANA**
Selección del tipo de problemática	El diseño de un plan de acción en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado.	Se resaltó las mociones a debatir Realización de argumentos	-Canva -Video -Noticias -Laptops -Plumones -Hojas bond -Lapiceros	-Luis Mamani Tacca -Elvis Bonifacio Ramirez -Milenka Carpio Arrosquipa	Miércoles 18 y jueves 19 de octubre del 2024. Debate 1: jueves 19 de agosto del 2024.
Grupo de debate: -Equipo A (Oposición) -Equipo B (Proposición)		-Video de YouTube. -Argumentos sobre regulaciones. -Realización del primer debate.			
Unidad III					
Sesión 2: Problemáticas ambientales y gestión de riesgo de desastres.					
Propósito: Participamos en el segundo debate escolar y sustentamos una propuesta de solución para prevenir problemas ambientales y mejorar nuestra calidad de vida.					
CAMPO DE ACCIÓN	**HIPÓTESIS DE ACCIÓN**	**ACTIVIDADES**	**RECURSOS**	**RESPONSABLES**	**CRONOGRAMA MES/SEMANA**
Selección del tipo de problemática	La implementación del plan de acción	Entrega de mociones a debatir	-Canva -Video	-Luis Mamani Tacca	

	en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado.	Realización de argumentos	-Noticias -Laptops -Plumones -Hojas bond -Lapiceros	-Elvis Bonifacio Ramirez -Milenka Carpio Arrosquipa	Miércoles 02 y jueves 03 de octubre del 2024. Debate 2: jueves 03 de octubre del 2024.
Grupo de debate: - Equipo C (Oposición) - Equipo D (Proposición)		-Descubre la imagen. -Análisis de casos. -Realización del segundo debate.			
Unidad III					
Sesión 3: Problemáticas ambientales: Consecuencias de la acción humana y la degradación del suelo.					
Propósito: Participamos en el tercer debate escolar y proponemos alternativas para prevenir la degradación del suelo.					
CAMPO DE ACCIÓN	**HIPÓTESIS DE ACCIÓN**	**ACTIVIDADES**	**RECURSOS**	**RESPONSABLES**	**CRONOGRAMA MES/SEMANA**
Selección del tipo de problemática	La reflexión sobre la ejecución del plan de acción mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado.	Entrega de mociones a debatir Realización de argumentos	-Canva -Video -Noticias -Laptops -Plumones -Hojas bond -Lapiceros	-Luis Mamani Tacca -Elvis Bonifacio Ramirez -Milenka Carpio Arrosquipa	Miércoles 09 y jueves 10 de octubre. Debate 3: miércoles 10 de octubre.
Grupo de debate: - Equipo D (Oposición) - Equipo B (Proposición)		-Descubre la imagen. -Desarrollo de argumentos. -Realización del tercer debate.			
Unidad III					
Sesión 4: La revolución de las 13 colonias.					
Propósito: Participamos en el cuarto debate e identificamos los hechos que ocurrieron en la revolución de las 13 colonias para reconocer la importancia de la participación ciudadana.					
CAMPO DE ACCIÓN	**HIPÓTESIS DE ACCIÓN**	**ACTIVIDADES**	**RECURSOS**	**RESPONSABLES**	**CRONOGRAMA MES/SEMANA**
Selección del tipo de problemática	La interpretación de los datos recogidos durante la implementación del plan de acción permite rediseñar las acciones ejecutadas	Entrega de mociones a debatir Realización de argumentos	-Canva -Video -Noticias -Laptops -Plumones -Hojas bond -Lapiceros	-Luis Mamani Tacca -Elvis Bonifacio Ramirez -Milenka Carpio Arrosquipa	Miércoles 16 y jueves 17 de octubre del 2024. Debate 4: jueves 17 de octubre del 2024.
Grupo de debate: - Equipo A (Oposición)		-Relaciona las imágenes.			

-Equipo C (Proposición)	para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado.	-Escritura de argumentos. -Realización del cuarto debate.			
REPITICIÓN DE LOS CICLOS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN					
Unidad IV					
Sesión 5: La revolución francesa.					
Propósito: Participamos en el quinto debate e identificamos hechos de la revolución francesa para comprender cómo transformaron la sociedad.					
CAMPO DE ACCIÓN	**HIPÓTESIS DE ACCIÓN**	**ACTIVIDADES**	**RECURSOS**	**RESPONSABLES**	**CRONOGRAMA MES/SEMANA**
Selección del tipo de problemática Grupo de debate - Equipo B (Oposición) -Equipo C (Proposición)	El diseño de un plan de acción en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado.	Entrega de mociones a debatir Realización de argumentos -Video de YouTube. -Línea de tiempo. -Realización del quinto debate.	-Canva -Video -Noticias -Laptops -Plumones -Hojas bond -Lapiceros	-Luis Mamani Tacca -Elvis Bonifacio Ramirez -Milenka Carpio Arrosquipa	Miércoles 30 y jueves 31 de octubre del 2024. Debate 5: jueves 31 de octubre del 2024.
Unidad IV					
Sesión 6: Las rebeliones indígenas del siglo XVIII para comprender las causas de su lucha.					
Propósito: Participamos en el sexto debate y explicamos los hechos que ocurrieron en las rebeliones indígenas del siglo XVIII para comprender las causas de su lucha.					
CAMPO DE ACCIÓN	**HIPÓTESIS DE ACCIÓN**	**ACTIVIDADES**	**RECURSOS**	**RESPONSABLES**	**CRONOGRAMA MES/SEMANA**
Selección del tipo de problemática Grupo de debate - Equipo D (Oposición)	La implementación del plan de acción en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado.	Entrega de mociones a debatir Realización de argumentos -Video de YouTube.	-Canva -Video -Noticias -Laptops -Plumones -Hojas bond -Lapiceros	-Luis Mamani Tacca -Elvis Bonifacio Ramirez -Milenka Carpio Arrosquipa	Miércoles 06 y jueves 07 de noviembre del 2024. Debate 6: jueves 07 de noviembre del 2024.

-Equipo A (Proposición)		-Quizizz de las rebeliones indígenas del siglo XVIII. -Realización del sexto debate.			
Sesión 7: La Corriente Libertadora del Sur.					
Propósito: Participamos en el séptimo debate y explicamos los hechos que ocurrieron en la Corriente Libertadora del Sur para comprender su importancia en la Independencia del Perú.					
CAMPO DE ACCIÓN	**HIPÓTESIS DE ACCIÓN**	**ACTIVIDADES**	**RECURSOS**	**RESPONSABLES**	**CRONOGRAMA MES/SEMANA**
Selección del tipo de problemática - Equipo C (Oposición) -Equipo D (Proposición)	La implementación del plan de acción en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado.	Entrega de mociones a debatir Realización de argumentos -Imágenes. -Realización de argumentos. -Realización del séptimo debate.	-Canva -Video -Noticias -Laptops -Plumones -Hojas bond -Lapiceros	-Luis Mamani Tacca -Elvis Bonifacio Ramirez -Milenka Carpio Arrosquipa	Miércoles 26 y jueves 27 de noviembre del 2024. Debate 7: miércoles 26 de noviembre del 2024.
Sesión 8: La corriente libertadora del norte.					
Propósito: Participamos en el octavo debate e identificamos la importancia de la Corriente Libertadora del Norte en la Independencia del Perú para valorar los esfuerzos por la libertad.					
CAMPO DE ACCIÓN	**HIPÓTESIS DE ACCIÓN**	**ACTIVIDADES**	**RECURSOS**	**RESPONSABLES**	**CRONOGRAMA MES/SEMANA**
Selección del tipo de problemática - Equipo B (Oposición) -Equipo A (Proposición)	La implementación del plan de acción en base al debate escolar mejora el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado.	Entrega de mociones a debatir Realización de argumentos -Imágenes. -Realización de argumentos. -Realización del octavo debate.	-Canva -Video -Noticias -Laptops -Plumones -Hojas bond -Lapiceros	-Luis Mamani Tacca -Elvis Bonifacio Ramirez -Milenka Carpio Arrosquipa	Miércoles 26 y jueves 27 de noviembre del 2024. Debate 8: jueves 27de noviembre del 2024.

Anexo 5: Ejemplo de un diario de campo

DIARIO DE CAMPO 10 – OCTAVO DEBATE (GRUPO A – GRUPO B)

I. INFORMACIÓN GENERAL:

Docente practicante: Luis Alberto Mamani Tacca **Área Curricular:** Ciencias Sociales
Título de la sesión: La corriente libertadora del norte.
Fecha: 28 de noviembre del 2024 **Grado/Sección:** 3ro **Tiempo:** 2 horas.
Propósito de aprendizaje: Participamos en el octavo debate e identificamos la importancia de la Corriente Libertadora del Norte en la independencia del Perú para valorar los esfuerzos por la libertad y la autonomía.

II. ESTRUCTURA:

MOMEN-TOS	DESCRIPCIÓN DE LO EJECUTADO	REFLEXIÓN		TRANSFORMACIÓN
		ACIERTOS	DIFICULTADES	PROPUESTA DE MEJORA
I N I C I O	-Se inicia la sesión de clases saludando a los estudiantes, posteriormente, se hace énfasis a las actividades permanentes o normas de convivencia, con la finalidad de llevar una clase satisfactoria. -Se presentó el video "Corriente libertadora del norte", el cual ofreció una visión sobre los movimientos y protagonistas que marcaron la lucha por la independencia. -Luego los estudiantes fueron generando una lluvia de ideas la corriente libertadora del norte. Además, se realizó una retroalimentación de todo lo conversado con los estudiantes.	Los estudiantes comprendieron y explicaron con claridad el significado del video, evidenciando una interpretación crítica del contenido histórico y su relevancia en el contexto presentado.		
D E S	-Se continuó colocando el tema y el propósito de la clase, además se les explicó la ruta de aprendizaje que se irá realizando durante la hora. Se entregó una ficha informativa sobre el tema de la clase, realizando una lectura guiada junto con los	Los estudiantes expusieron sus ideas principales de manera reflexiva y clara. Además, sus explicaciones fueron respaldados con sustento teórico, lo que reflejó la		

A R R O L L O	estudiantes. Luego se pidió que explicaran lo leído. -Expliqué sobre el modelo de argumentación (ARE) para que puedan redactar sus argumentos. -Se realizó la actividad "Redactamos argumentos a favor y en contra sobre la corriente libertadora del norte", con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis entre los participantes. Durante la actividad, se discutieron distintos puntos de vista sobre el impacto y las consecuencias de esta corriente histórica, destacando tanto sus logros como las controversias que generó. -Se mencionó que los estudiantes mencionaran sus argumentos al resto del salón. Se realizó la actividad "Mencionamos y defendemos los argumentos a favor o en contra sobre la corriente libertadora del norte", donde los participantes expusieron sus puntos de vista y sustentaron sus ideas con evidencia histórica. Esta dinámica fomentó el diálogo y la reflexión crítica, permitiendo analizar tanto los aportes como las controversias relacionadas con esta corriente. -Luego de ello realicé preguntas de transferencia sobre los argumentos a favor y en contra, y se hizo mención al trabajo que se va a realizar en la casa sobre realizar un artículo de opinión, con la finalidad de que lo analicen y respondan las preguntas planteadas por el docente. -Se mencionó que se realizaría la conclusión sobre el tema de la sesión.	confiabilidad en comunicación. Los estudiantes fueron capaces de descomponer los argumentos en partes más pequeñas y comprender cómo se relacionan entre sí. Identificaron los puntos clave y las evidencias que refutaban los argumentos presentados, lo que demuestra un análisis detallado para evaluar críticamente los diferentes aspectos de la temática. Los estudiantes juzgaron la credibilidad y lógica de los argumentos mencionados. Aplicaron criterios predefinidos para identificar la solidez de los razonamientos y detectar posibles falencias en los argumentos contrarios, lo que evidencia una evaluación crítica y bien estructurada de las posturas presentadas. Los estudiantes utilizaron la información disponible formulando conclusiones razonables. Esto incluyó extraer argumentos y contraargumentos lógicos, evidenciando su habilidad para inferir la información de manera crítica.		

C I E R R E	-Se realizó las preguntas de metacognición del desarrollo de la clase. -Se da por concluida la clase.	Los estudiantes mostraron habilidades para evaluar críticamente su desempeño. Identificaron áreas de mejora y ajustaron sus estrategias argumentativas cuando fue necesario, lo que demuestra una autorregulación efectiva en su proceso de aprendizaje.		

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	
Interpretación	
Análisis	
Evaluación	
Inferencia	
Explicación	
Autorregulación	

Anexo 6: Matriz de los diarios de campo

SUB CATEGORÍAS	DATOS CODIFICADOS (HALLAZGOS DE LOS DIARIOS DE CAMPO)	DATOS RECURRENTES	MARCO REFERENCIAL	INTERPRE-TACIÓN	CONCLUSIÓN
Interpretación	**DC 1:** Se presentó la actividad "Historias de compras", en la que los estudiantes compartieron experiencias divertidas y curiosas relacionadas con compras realizadas en familia; pero, no profundizaron en las decisiones implicadas en dichas	Las diversas actividades propuestas, como análisis de video (DC.2; DC.3; DC.7; DC.8; DC.10)	Según Watson y Glaser (citado en Salazar, 2020) definen la interpretación como la capacidad para comprender, valorar y discriminar las evidencias, así como para	Las actividades realizadas, tales como el análisis de videos e interpretación de imágenes, favorecieron que	Las actividades realizadas, tales como el análisis de videos e interpretación de imágenes, favorecieron que

	historias, evidenciado de esta forma una interpretación limitada y poco reflexiva. **DC 2:** Se presentó el video de "Dilema económico" entre invertir en educación o infraestructura para tu país. Los estudiantes proporcionaron progresivamente sus respuestas claras e interpretaron las razones detrás de esas afirmaciones. **DC 3:** Se presentó el video "Las fallas en el mercado"; los estudiantes interpretaron las causas de la situación analizando su impacto en la sociedad. **DC 4:** Se presentó la actividad "Descubre la imagen"; los estudiantes describieron interpretando cada imagen analizando el mensaje que se transmitía. **DC 5:** Se presentó la actividad "Descubre la imagen"; los estudiantes lograron interpretar el contexto de los personajes y las posibles consecuencias de la situación mostrada, lo que evidencia una comprensión del contenido. **DC 6:** Se presentó la actividad "Relaciona las imágenes", que consistía en observar tres imágenes e interpretar cómo se relacionaban entre sí; los estudiantes describieron lo que veían el significado de la	interpretación de imágenes (D.C.4; DC.5; DC.6; DC.9), facilitaron que los estudiantes demostraran avances en la interpretación de contenidos históricos y económicos, participando activamente, mejorando su argumentación a partir de recursos visuales y audiovisuales.	juzgar si los datos y las generalizaciones a las que se llega son resultados válidos.	los estudiantes mostraran avances en la interpretación de temas históricos y económicos, participando activamente y fortaleciendo su capacidad argumentativa; según Watson y Glaser (citados en Salazar, 2020), la interpretación es la habilidad para comprender, valorar y diferenciar las evidencias, así como para evaluar si los datos y las conclusiones obtenidas son válidas, lo cual se evidenció en la forma en que los estudiantes analizaron la información presentada, estableciendo relaciones y formulando	los estudiantes mostraran avances en la interpretación de temas históricos y económicos, participando activamente y fortaleciendo su capacidad argumentativa; según Watson y Glaser (citados en Salazar, 2020), la interpretación es la habilidad para comprender, valorar y diferenciar las evidencias, así como para evaluar si los datos y las conclusiones obtenidas son válidas, lo cual se evidenció en la forma en que los estudiantes analizaron la información presentada, estableciendo relaciones y formulando

	situación, lo que evidencia una interpretación adecuada sobre la revolución de las 13 colonias. **DC 7:** Se presentó el video "La Revolución Francesa", y los estudiantes interpretaron eventos significativos del proceso histórico, como la toma de la Bastilla o la ejecución del rey, evidenciando una comprensión adecuada de los hechos y su relevancia en el contexto de la revolución. **DC 8:** Se presentó el video "Túpac Amaru II", y los estudiantes participaron en la interpretación de imágenes del contenido audiovisual, relacionándolas con conceptos como la desigualdad social y la lucha por los derechos, lo que evidencia una habilidad para establecer vínculos entre hechos históricos y nociones sociales relevantes. **DC 9:** Se presentó la actividad "Observa las imágenes", y los estudiantes demostraron la habilidad para interpretar, comprender y explicar el significado de cada imagen presentada, evidenciando una adecuada construcción de sentido a partir de los elementos visuales. **DC 10:** Se presentó el video "Corriente libertadora del norte", y los estudiantes comprendieron y explicaron con			juicios fundamentados.	juicios fundamentados.

	claridad el significado del video, evidenciando una interpretación crítica del contenido histórico y su relevancia en el contexto presentado.				
Análisis	**DC 1:** Se realizó la actividad "Redactamos argumentos a favor y en contra sobre la economía y el mercado", pero los estudiantes no analizaron la estructura lógica de los argumentos, ya que no identificaron las razones que sustentaban su postura ni las conectaron adecuadamente con una conclusión clara, lo que evidencia una falta de análisis crítico en la construcción de sus argumentos. **DC 2:** Se realizó la actividad "Redactamos argumentos a favor y en contra sobre desarrollo económico", los estudiantes enunciaron progresivamente sus posturas realizando un análisis válido, lo que evidencia el proceso de evaluación de los argumentos presentados. **DC 3:** Se realizó la actividad "Redactamos argumentos a favor y en contra sobre regulaciones", los estudiantes escribieron sus ideas analizando la estructura del argumento, explicando cómo cada parte apoyaba su punto de vista, lo que evidencia un análisis detallado en la construcción de sus argumentos.	La actividad propuesta de redactar argumentos a favor y en contra sobre temas históricos (DC.6; DC. 7; DC. 8; DC.9; DC.10) económicos (DC. 2; DC. 3) y ambientales (DC. 4; DC.5), facilitaron que los estudiantes desarrollen un avance en el análisis. Identificaron las conclusiones y evidencias, descompusieron argumentos en partes importantes y entendieron cómo se relacionan entre sí.	La habilidad del análisis se vincula con el estudio de los hechos para formar argumentos válidos, así como del tratado del todo y sus partes. (Lázaro, 2020)	Las actividades realizadas, tales como la redacción de argumentos a favor y en contra sobre temas históricos, económicos y ambientales, favorecieron que los estudiantes mejoren su habilidad para analizar, ya que aprendieron a identificar las conclusiones y evidencias, así como a separar los argumentos en partes y comprender su relación entre sí; como señala Lázaro (2020), analizar significa estudiar bien los hechos y cómo se relacionan las partes con el todo para construir argumentos	Las actividades realizadas, tales como la redacción de argumentos a favor y en contra sobre temas históricos, económicos y ambientales, favorecieron que los estudiantes mejoren su habilidad para analizar, ya que aprendieron a identificar las conclusiones y evidencias, así como a separar los argumentos en partes y comprender su relación entre sí; como señala Lázaro (2020), analizar significa estudiar bien los hechos y cómo se relacionan las partes con el todo para construir argumentos

	DC 4: Se realizó la actividad "Redactamos argumentos a favor y en contra sobre problemas ambientales y gestión de riesgo de desastres", los estudiantes identificaron la premisa, la conclusión y los hechos que respaldan su argumento. Analizaron el porqué de su postura, lo que evidencia un análisis estructural en la argumentación. **DC 5:** Se realizó la actividad "Redactamos argumentos a favor y en contra sobre problemáticas ambientales: Consecuencias de la acción humana y la degradación del suelo", los estudiantes escribieron frases analizando el porqué de su postura, descomponiendo el argumento en partes esenciales como hechos, causas o consecuencias, lo que evidencia un análisis estructural en la construcción de sus argumentos. **DC 6:** Se realizó la actividad "Redactamos argumentos a favor y en contra sobre la revolución de las 13 colonias", y los estudiantes realizaron un esfuerzo notable al descomponer los argumentos presentados, logrando analizar de manera efectiva las conexiones entre las diferentes partes de la información, lo que evidencia un análisis detallado y una comprensión estructurada del tema.			válidos, lo cual se evidenció en la forma en que los estudiantes estructuraron sus mejor sus ideas.	válidos, lo cual se evidenció en la forma en que los estudiantes estructuraron sus mejor sus ideas.

	DC 7: Se realizó la actividad "Redactamos argumentos a favor y en contra sobre la revolución francesa", y los estudiantes demostraron la habilidad para descomponer los argumentos en partes más manejables, identificando claramente los argumentos principales que los respaldaban, lo que evidencia un análisis estructurado y crítico en la construcción de sus posturas. **DC 8:** Se realizó la actividad "Redactamos argumentos a favor y en contra sobre las rebeliones indígenas del siglo XVIII", y los estudiantes fueron capaces de descomponer los argumentos presentados en partes más pequeñas, comprendiendo las conexiones entre ellas. Identificaron las principales evidencias y razonamientos detrás de cada postura, lo que facilitó la evaluación crítica de la solidez de los argumentos y evidenció un análisis detallado y estructurado. **DC 9:** Se realizó la actividad "Redactamos argumentos a favor y en contra sobre la corriente libertadora del sur", y los estudiantes fueron capaces de descomponer los argumentos en partes más pequeñas y explorar las conexiones entre ellas. Reconocieron las ideas principales y evidencias clave, lo que les permitió estructurar su participación de manera				

	lógica y coherente, evidenciando un análisis crítico y una organización clara de sus razonamientos. **DC 10:** Se realizó la actividad "Redactamos argumentos a favor y en contra sobre la corriente libertadora del norte", y los estudiantes fueron capaces de descomponer los argumentos en partes más pequeñas y comprender cómo se relacionan entre sí. Identificaron los puntos clave y las evidencias que refutaban los argumentos presentados, lo que demuestra un análisis detallado para evaluar críticamente los diferentes aspectos de la temática.				
Evaluación	**DC 1:** Se realizó la actividad "Mencionamos y defendemos los argumentos a favor o en contra sobre la economía y el mercado", pero los estudiantes solo desarrollaron y evaluaron un solo argumento (ya sea a favor o en contra), mientras que descuidaron el otro, lo que evidencia una evaluación desequilibrada y una falta de atención en la consideración de ambas posturas de manera equitativa. **DC 2:** Se realizó la actividad "Mencionamos y defendemos los argumentos a favor o en contra sobre el desarrollo económico", los estudiantes evaluaron progresivamente las ideas en ambos	Las actividades propuestas tales como, mencionamos y defendemos los argumentos a favor o en contra sobre temas históricos (DC.6; DC. 7; DC. 8; DC.9; DC.10) económicos (DC. 2; DC. 3) y ambientales (DC. 4; DC.5), facilitaron a los estudiantes desarrollar	La habilidad de evaluación dentro del pensamiento crítico implica la capacidad de juzgar la credibilidad de las fuentes de información y la calidad de un argumento, incluyendo la evaluación de sus premisas, inferencias y conclusiones. (Enríquez et al, 2021)	Las actividades realizadas, tales como mencionamos y defender argumentos a favor o en contra sobre temas históricos, sociales y ambientales, favorecieron que los estudiantes mejoraran la habilidad de evaluación; según Enríquez et al. (2021), la	Las actividades realizadas, tales como mencionamos y defender argumentos a favor o en contra sobre temas históricos, sociales y ambientales, favorecieron que los estudiantes mejoraran la habilidad de evaluación; según Enríquez et al. (2021), la evaluación consiste en

	argumentos (a favor y en contra), lo que evidencia una diferenciación en el análisis y una evaluación diversificada de las posturas presentadas. **DC 3:** Se realizó la actividad "Mencionamos y defendemos los argumentos a favor o en contra sobre regulaciones", y los estudiantes evaluaron sus argumentos, ofreciendo razones claras, lo que evidencia una evaluación y análisis detallado en la presentación de sus posturas. **DC 4:** Se realizó la actividad "Mencionamos y defendemos los argumentos a favor o en contra sobre problemas ambientales y gestión de riesgo de desastres", los estudiantes evaluaron justificando ya que explicaron el porqué de su postura, lo que evidencia una evaluación y un análisis del tema tratado. **DC 5:** Se realizó la actividad "Mencionamos y defendemos los argumentos a favor o en contra sobre problemáticas ambientales: Consecuencias de la acción humana y la degradación del suelo", y los estudiantes evaluaron los argumentos con ideas tanto en el argumento a favor como en el argumento en contra, lo que evidencia una evaluación diferenciada y análisis de las posturas.	significativamente la habilidad de evaluación donde emitieron juicios justificados de los argumentos.		evaluación consiste en saber juzgar si una fuente es confiable y si un argumento está bien construido, evaluando sus premisas y conclusiones, lo cual se evidenció en la forma en que los estudiantes valoraron la calidad de las ideas presentadas, identificando su solidez argumentativa.	saber juzgar si una fuente es confiable y si un argumento está bien construido, evaluando sus premisas y conclusiones, lo cual se evidenció en la forma en que los estudiantes valoraron la calidad de las ideas presentadas, identificando su solidez argumentativa.

	DC 6: Se realizó la actividad "Mencionamos y defendemos los argumentos a favor o en contra sobre la revolución de las 13 colonias", y los estudiantes evaluaron la credibilidad y lógica de los argumentos, lo que evidencia una claridad en juzgar la coherencia y validez de las posturas presentadas. **DC 7:** Se realizó la actividad "Mencionamos y defendemos los argumentos a favor o en contra sobre la revolución francesa", los estudiantes aplicaron criterios claros en su análisis, lo que les permitió formular respuestas objetivas sobre ciertos argumentos, evidenciando una evaluación estructurada. **DC 8:** Se realizó la actividad "Mencionamos y defendemos los argumentos a favor o en contra sobre las rebeliones indígenas del siglo XVIII", y los estudiantes evaluaron los argumentos de manera adecuada, aplicando criterios de credibilidad y lógica a la información presentada, lo que evidencia una evaluación crítica y bien fundamentada de las posturas expuestas. **DC 9:** Se realizó la actividad "Mencionamos y defendemos los argumentos a favor o en contra sobre la corriente libertadora del sur", y los estudiantes juzgaron con credibilidad				

	y lógica de los argumentos presentados, aplicando criterios predefinidos. Lograron identificar los puntos fuertes y débiles en las posturas opuestas, ofreciendo juicios justificados sobre la solidez de las ideas. **DC 10:** Se realizó la actividad "Mencionamos y defendemos los argumentos a favor o en contra sobre la corriente libertadora del norte", y los estudiantes juzgaron la credibilidad y lógica de los argumentos mencionados. Aplicaron criterios predefinidos para identificar la solidez de los razonamientos y detectar posibles falencias en los argumentos contrarios, lo que evidencia una evaluación crítica y bien estructurada de las posturas presentadas.				
Inferencia	**DC 1:** Se mencionó que se realizaría la conclusión sobre el tema de la sesión, los estudiantes tuvieron dificultades en relacionar ideas del tema y formular una deducción coherente, lo que evidencia limitaciones para realizar inferencias adecuadas y conectar los conceptos en su reflexión final. **DC 2:** Se mencionó que se realizaría la conclusión sobre el tema de la sesión, los estudiantes identificaron progresivamente los elementos claves	La realización de conclusiones de los temas trabajados en las sesiones (DC.3; DC.4; DC.5; DC.6; DC.7; DC.8; DC.9; DC.10), los estudiantes lograron identificar elementos clave,	La inferencia implica interpretar en profundidad los mensajes, estableciendo relaciones con los conocimientos previos. Este proceso se logra mediante el uso de habilidades cognitivas y la consideración del contexto (Tenorio, 2024)	La realización de las conclusiones de los temas trabajados en las sesiones favoreció que los estudiantes lograran identificar ideas relevantes, realizar inferencias y formular conclusiones bien	La realización de las conclusiones de los temas trabajados en las sesiones favoreció que los estudiantes lograran identificar ideas relevantes, realizar inferencias y formular conclusiones bien

	del tema, que permitió inferir los aspectos fundamentales para una conclusión adecuada. **DC 3:** Se mencionó que se realizaría la conclusión sobre el tema de la sesión, los estudiantes mencionaron sus conclusiones con claridad, lo que evidencia una reflexión crítica y generar deducciones basadas en la comprensión del tema. **DC 4:** Se mencionó que se realizaría la conclusión sobre el tema de la sesión, los estudiantes mencionaron conclusiones con análisis del tema, realizando inferencias para conectar los conceptos de manera significativa en su reflexión final. **DC 5:** Se mencionó que se realizaría la conclusión sobre el tema de la sesión, y los estudiantes infirieron con opinión, presentando conclusiones con sustento en los datos trabajados en clase. **DC 6:** Se mencionó que se realizaría la conclusión sobre el tema de la sesión, los estudiantes desarrollaron la habilidad de inferir conclusiones a partir de la información presentada, donde hicieron conjeturas claras, lo que evidencia logros para construir inferencias a partir de los datos disponibles.	realizar inferencias y formular conclusiones cada vez más fundamentadas, lo que evidencia una adecuada comprensión a partir de la información presentada.		sustentadas, según Tenorio (2024), la inferencia se constituye en interpretar los mensajes con profundidad, relacionándolos con lo que ya sabían y usando habilidades de pensamiento, dentro de un contexto, lo cual se evidenció en la habilidad de los estudiantes para conectar los contenidos abordados con sus conocimientos previos y extraer conclusiones pertinentes.	sustentadas, según Tenorio (2024), la inferencia se constituye en interpretar los mensajes con profundidad, relacionándolos con lo que ya sabían y usando habilidades de pensamiento, dentro de un contexto, lo cual se evidenció en la habilidad de los estudiantes para conectar los contenidos abordados con sus conocimientos previos y extraer conclusiones pertinentes.

	DC 7: Se mencionó que se realizaría la conclusión sobre el tema de la sesión, los estudiantes identificaron todos los elementos necesarios para formular conclusiones precisas. **DC 8:** Se mencionó que se realizaría la conclusión sobre el tema de la sesión, y los estudiantes hicieron inferencias de manera precisa, ya que identificaron todos los elementos clave necesarios para sacar conclusiones razonables, lo que evidencia la habilidad para conectar la información de manera adecuada. **DC 9:** Se mencionó que se realizaría la conclusión sobre el tema de la sesión, los estudiantes consideraron datos relevantes y sacar conclusiones fundamentadas, demostrando una comprensión del tema y para hacer inferencias coherentes a partir de la información presentada. **DC 10:** Se mencionó que se realizaría la conclusión sobre el tema de la sesión, los estudiantes utilizaron la información disponible formulando conclusiones razonables. Esto incluyó extraer argumentos y contraargumentos lógicos, evidenciando su habilidad para inferir la información de manera crítica.				
Explicación					

	DC 1: Se entregó una ficha informativa sobre el tema de la clase, realizando una lectura guiada, pero la explicación de los estudiantes fue muy breve y no abordó los puntos clave, lo que evidenció una falta de profundidad en la comprensión y en expresar los conceptos fundamentales del tema. **DC 2:** Se entregó una ficha informativa sobre el tema de la clase, realizando una lectura guiada, la explicación de los estudiantes fue progresivamente ordenada con una secuencia clara, lo que evidenció la organización correcta de los conceptos del tema. **DC 3:** Se entregó una ficha informativa sobre el tema de la clase, realizando una lectura guiada, los estudiantes explicaron de manera completa a partir del texto, lo que reflejó una comprensión de los contenidos abordados. **DC 4:** Se entregó una ficha informativa sobre el tema de la clase, realizando una lectura guiada, los estudiantes explicaron con claridad los conceptos fundamentales. **DC 5:** Se entregó una ficha informativa sobre el tema de la clase y guio la lectura con los estudiantes. Durante la actividad, se observó que los estudiantes se familiarizaron con los términos clave del contenido, lo que	Las fichas informativas (DC. 3; DC. 4; DC.5; DC.6; DC. 7; DC. 8; DC.9; DC.10) facilitaron la lectura guiada y la comprensión del tema por parte de los estudiantes. Donde, expresaron sus opiniones de manera más reflexiva, relacionando la información leída con situaciones concretas.	Según Laura y Adúriz como se citó en Gómez et al. (2022) afirman que la explicación implica "1. Dar a entender algo a otros; 2. Aclarar, clarificar u ordenar; 3. Relatar o justificar hechos acontecidos; y 4. Relacionar causas con efectos". (2008, p. 106)	El uso de fichas informativas ayudó a los estudiantes a comprender mejor el tema, permitiéndoles expresar sus opiniones con mayor reflexión, ya que lograron relacionar la información adquirida con situaciones específicas; como señalan Laura y Adúriz (en Gómez et al., 2022), explicar significa hacer que otros entiendan, así como, aclarar ideas, justificar hechos y vincular las causas con sus efectos, lo cual se reflejó en la habilidad de los estudiantes para desarrollar explicaciones claras y fundamentadas.	El uso de fichas informativas ayudó a los estudiantes a comprender mejor el tema, permitiéndoles expresar sus opiniones con mayor reflexión, ya que lograron relacionar la información adquirida con situaciones específicas; como señalan Laura y Adúriz (en Gómez et al., 2022), explicar significa hacer que otros entiendan, así como, aclarar ideas, justificar hechos y vincular las causas con sus efectos, lo cual se reflejó en la habilidad de los estudiantes para desarrollar explicaciones claras y fundamentadas.

	permitió reforzar su comprensión y lograr con claridad en la interpretación de la información leída. **DC 6:** Se entregó una ficha informativa sobre el tema de la clase, realizando una lectura guiada, los estudiantes explicaron de manera adecuada el contenido leído, demostrando comprensión de los conceptos fundamentales para comunicar la información. **DC 7:** Se entregó una ficha informativa sobre el tema de la clase, realizando una lectura guiada, los estudiantes explicaron de manera adecuada el contenido leído, demostrando comprensión de los conceptos fundamentales para comunicar la información de forma clara. **DC 8:** Se entregó una ficha informativa sobre el tema de la clase, realizando una lectura guiada, los estudiantes explicaron sus puntos de vista de manera clara y justificada, evidenciando una apropiación adecuada del contenido trabajado. **DC 9:** Se entregó una ficha informativa sobre el tema de la clase, realizando una lectura guiada, los estudiantes expusieron sus conocimientos de manera clara, justificando sus puntos de vista con argumentos. Además, sus explicaciones estuvieron respaldadas				

	con sustento teórico, garantizando la comunicación. **DC 10:** Se entregó una ficha informativa sobre el tema de la clase, realizando una lectura guiada, los estudiantes expusieron sus ideas principales de manera reflexiva y clara. Además, sus explicaciones fueron respaldados con sustento teórico, lo que reflejó la confiabilidad en comunicación.				
Autorre-gulación	**DC 1:** Se formuló preguntas de metacognición sobre la clase desarrollada, pero los estudiantes no respondieron a las preguntas planteadas. Esta falta de respuesta dificultó su autorregulación, ya que no pudieron identificar ni asumir responsabilidad por su desempeño durante la sesión. **DC 2:** Se realizó las preguntas de metacognición sobre la clase desarrollada, donde los estudiantes participaron progresivamente en la realización de la autorregulación de sus aprendizajes, donde reflexionaron e identificaron sus errores y logros sobre su desempeño. **DC 3:** Se realizó las preguntas de metacognición sobre la clase desarrollada, donde los estudiantes respondieron adecuadamente a las preguntas formuladas y aplicaron	Durante la aplicación de las preguntas de metacognición (3; DC. 4; DC.5; DC.6; DC. 7; DC. 8; DC.9; DC.10), los estudiantes mostraron una participación activa hacia la autorregulación de su aprendizaje. Donde reflexionaron sobre su desempeño de aprendizaje, identificaron logros y dificultades en la redacción de argumentos,	La autorregulación del aprendizaje implica reconocer tanto los logros como las limitaciones en el propio desempeño, lo que favorece la adopción de estrategias de reflexión y mejora continua (Gallardo, 2024).	Durante la aplicación de las preguntas de metacognición, los estudiantes participaron activamente en la reflexión sobre su propio desempeño de aprendizaje, identificando tanto sus logros como sus dificultades al redactar argumentos¸ como señala Gallardo (2024), la autorregulación es un proceso que implica	Durante la aplicación de las preguntas de metacognición, los estudiantes participaron activamente en la reflexión sobre su propio desempeño de aprendizaje, identificando tanto sus logros como sus dificultades al redactar argumentos¸ como señala Gallardo (2024), la autorregulación es un proceso que implica reconocer los aciertos y

	correctamente la autorregulación, ya que sus respuestas fueron reflexivas sobre su propio aprendizaje. **DC 4:** Se realizó las preguntas de metacognición sobre la clase desarrollada, donde los estudiantes mostraron una actitud adecuada para autorregularse al reflexionar sobre su desempeño en el aprendizaje, indicando tanto sus logros para redactar argumentos, así como las dificultades que enfrentaron, lo que evidenció una toma de conciencia de su proceso de aprendizaje. **DC 5:** Se realizó las preguntas de metacognición de la clase desarrollada, donde los estudiantes ejercieron autorregulación al identificar claramente sus fortalezas en la redacción de argumentos y reconocer sus limitaciones, lo que les permitió tomar conciencia de sus avances y áreas de mejora. **DC 6:** Se realizó las preguntas de metacognición del desarrollo de la clase, donde los estudiantes mostraron una actitud positiva en la autorregulación, al autoevaluarse y corregir el proceso en la redacción de sus argumentos, identificando con claridad sus áreas de mejora. **DC 7:** Se realizó las preguntas de metacognición del desarrollo de la	realizaron autoevaluaciones conscientes y ajustaron sus estrategias con base en la retroalimentación.		reconocer los aciertos y limitaciones en el aprendizaje, lo que fomenta la reflexión y la mejora continua, lo cual se evidenció en las autoevaluaciones realizadas por los estudiantes y en la manera en que ajustaron sus estrategias en función de la retroalimentación recibida.	limitaciones en el aprendizaje, lo que fomenta la reflexión y la mejora continua, lo cual se evidenció en las autoevaluaciones realizadas por los estudiantes y en la manera en que ajustaron sus estrategias en función de la retroalimentación recibida.

	clase, donde los estudiantes mostraron una disposición pertinente para reflexionar sobre su desempeño durante la redacción de argumentos, identificando tanto sus logros como sus limitaciones. **DC 8:** Se realizó las preguntas de metacognición del desarrollo de la clase, donde los estudiantes llevaron a cabo una autoevaluación consciente, destacando tanto lo que lograron aprender sobre la redacción de argumentos como las dificultades que enfrentaron en el proceso. Esto evidenció que lograron autorregular su aprendizaje y reflexionar sobre su desempeño. **DC 9:** Se realizó las preguntas de metacognición del desarrollo de la clase, los estudiantes se autocorrigieron de manera efectiva durante las actividades, revisando sus participaciones y mejorando sus argumentos en función de la retroalimentación recibida, lo que refleja un proceso activo de autorregulación en su aprendizaje. **DC 10:** Se realizó las preguntas de metacognición del desarrollo de la clase, los estudiantes mostraron habilidades para evaluar críticamente su desempeño. Identificaron áreas de mejora y ajustaron sus estrategias argumentativas cuando fue necesario,				

	lo que demuestra una autorregulación efectiva en su proceso de aprendizaje.				

Anexo 7: Guía de observación

Guía de observación

- **Nombres y apellidos del grupo A: PROPOSICIÓN**
  - **Orador 1:** Ema Pezo
  - **Orador 2**: Christianne Culque (Coordinadora)
  - **Orador 3:** Antonella Taco
  - **Orador 4:** Alonso Coronado (Conclusiones)
  - **Orador 5:** Alexia Moreno

- **Nombres y apellidos del grupo B: OPOSICIÓN**
  - **Orador 6:** Mauro Ochoa
  - **Orador 7:** Ariana Hermosa
  - **Orador 8:** Karla Peralta (Coordinadora)
  - **Orador 9:** Daniel Benavides (Conclusiones)
  - **Orador 10:** Diego Alonso

- **Moderadora:** Adriana Tacsa
- **Timer:** Juan Diego Galvez
- **Juez principal:** Milenka Arrosquipa Carpio
- **Juez panelista 3:** Elvis Bonifacio Ramirez
- **Juez panelista 1:** Isabel Ochoa
- **Juez panelista 2:** María Paz Obando

Fecha: 28-11-24
Moción: Esta Casa apoya la Unión Latinoamericana.

Sub categorías	Indicadores	Comentarios	Interpre-tación	Análisis	Evalua-ción	Inferencia	Explica-ción	Autorregula-ción
Fase I: Introducción del debate escolar	**Pregunta 1:** Al iniciar el debate escolar, ¿Fue pertinente la presentación de los oradores?	**O1:** Participó activamente en el debate, evidenció seguridad al expresarse. Defendió su postura proponiendo la idea de la Unión Latinoamericana y aprovechó adecuadamente sus apuntes durante su intervención.						
		O2: Participó activamente en el debate, evidenció seguridad al expresarse. Defendió su postura proponiendo la idea de la Unión Latinoamericana y aprovechó adecuadamente sus apuntes durante su intervención.	X					
		O3: Participó activamente en el debate, evidenció seguridad al expresarse. Defendió su postura proponiendo la idea de la Unión Latinoamericana y aprovechó adecuadamente sus apuntes durante su intervención.	X					

		O4: Participó activamente en el debate, evidenció seguridad al expresarse. Defendió su postura proponiendo la idea de la Unión Latinoamericana y aprovechó adecuadamente sus apuntes durante su intervención.	X					
		O5: Participó activamente en el debate, evidenció seguridad al expresarse. Defendió su postura proponiendo la idea de la Unión Latinoamericana y aprovechó adecuadamente sus apuntes durante su intervención.	X					
		O6: Participó activamente en el debate, demostrando seguridad al expresarse. Se opuso a la idea de la Unión Latinoamericana y aprovechó adecuadamente sus apuntes durante su intervención.	X					
		O7: Participó activamente en el debate, demostrando seguridad al expresarse. Se opuso a la idea de la Unión Latinoamericana y aprovechó	X					

		adecuadamente sus apuntes durante su intervención.						
		O8: Participó activamente en el debate, demostrando seguridad al expresarse. Se opuso a la idea de la Unión Latinoamericana y aprovechó adecuadamente sus apuntes durante su intervención.	X					
		O9: Participó activamente en el debate, demostrando seguridad al expresarse. Se opuso a la idea de la Unión Latinoamericana y aprovechó adecuadamente sus apuntes durante su intervención.	X					
		O10: Participó activamente en el debate, demostrando seguridad al expresarse. Se opuso a la idea de la Unión Latinoamericana y aprovechó adecuadamente sus apuntes durante su intervención.	X					

Fase II: Argumentación	**Pregunta 2:** Los oradores del equipo a debatir, ¿desarrollaron todas las partes del argumento: Afirmación, Razonamiento, Evidencia?	**O1:** Afirma que la unión latinoamericana, basada en principios similares a los de la Unión Europea, tiene el potencial de reducir desigualdades y aprovechar recursos naturales únicos. América Latina, compuesta por 20 países y con 20 millones de km², incluye la Amazonía, que alberga el 50% de la biodiversidad mundial, según el PNUD, y desempeña un papel crucial en la producción de energías limpias y alimentos. Sin embargo, enfrenta problemas como la deforestación y la contaminación de ríos. Según el BID, la región tiene una "oportunidad única" de abordar desafíos globales mientras reduce desigualdades, y la CEPAL señala que una integración profunda puede fomentar un desarrollo sostenible e inclusivo. Esta unión podría centrarse en un crecimiento económico equitativo, aprovechando oportunidades en sectores como el ecoturismo y productos	X	X	X	X	X	

		orgánicos, posicionando a la región como líder en sostenibilidad (PNUD). Se evidencia de la utilización de citas textuales para fundamentar su argumento.						
		O2: Afirma que la unión latinoamericana busca reducir desigualdades y promover el bienestar social mediante la cooperación entre países. Según la ONU (2023), la región enfrenta altos niveles de desigualdad, con Perú como el octavo país más desigual. Además, el *Diario La República del Perú* (2024) señala preocupantes índices de pobreza en países como Venezuela (61%) y Bolivia (67%). Ejemplos como la Alianza del Pacífico demuestran cómo la integración puede mejorar educación, salud y lucha contra la pobreza, reduciendo brechas sociales. Por ello, se propone fortalecer la unión para lograr un desarrollo más equitativo. Se evidencia de la utilización de citas	X	X	X	X	X	

		textuales para fundamentar su argumento.						
		O3: Afirma que la Unión Latinoamericana es clave para el desarrollo y bienestar regional, promoviendo mercados ampliados, crecimiento económico y sostenibilidad. Según el Banco de Desarrollo de América Latina (2021), la integración regional "facilita el intercambio de conocimientos y experiencias entre empresas," aunque el comercio intrarregional y la participación en cadenas globales aún son limitados. Prioridades como mejorar infraestructura, facilitar el comercio y optimizar regulaciones son esenciales para dinamizar la economía. Además, el enfoque en la resolución pacífica de disputas y el diálogo continuo fortalece la cooperación y garantiza paz y estabilidad en la región. Se evidencia de la utilización de una cita	X	X	X	X	X	

		textual para fundamentar su argumento.						
		O4: Afirma que la unión latinoamericana ofrece beneficios políticos, económicos y sociales clave, como resalta la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC, 2020). La integración fortalecería la influencia política de la región en foros internacionales, promoviendo la estabilidad y consolidación de la democracia, como señala el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2021). Además, reduciría la dependencia de potencias extranjeras, permitiendo una gestión autónoma de recursos y decisiones económicas, según la CEPAL, y facilitaría una política exterior común que abordara desafíos globales como el cambio climático y la migración. La integración también impulsaría el comercio intrarregional, generando	X	X	X	X	X	

		mayores oportunidades económicas, como indica el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Asimismo, la cooperación política y económica permitiría la creación de políticas sociales que fomenten la equidad y el desarrollo, combatiendo problemas estructurales como la pobreza y la desigualdad, como afirma la Fundación de Estudios para la Aplicación del Derecho (FESPAD). Se evidencia de la utilización de citas textuales para fundamentar su argumento.						
		O5: Esta Casa apoya firmemente la unión latinoamericana como respuesta a los desafíos y desigualdades generados por la globalización. El expresidente del Gobierno de España, José Luis Rodríguez Zapatero, propuso la creación de una Unión Latinoamericana para enfrentar los riesgos de un sistema global dominado por potencias y bloques económicos, permitiendo a América	X	X	X	X	X	

		Latina aumentar su influencia en la arena global. Esta unión ofrecería una voz unificada que defendería intereses comunes y promovería políticas coordinadas, fortaleciendo la cooperación y el desarrollo regional. Zapatero argumenta que la integración de los países latinoamericanos generaría estabilidad y permitiría contrarrestar los desequilibrios de la globalización. Una unión económica y política, similar a la de la Unión Europea, fortalecería los mercados internos y protegería a las economías de las fluctuaciones externas y las crisis globales. Además, permitiría a América Latina negociar acuerdos comerciales más equilibrados con potencias globales. El presidente de la Comisión Europea, José Manuel Durao Barroso, expresó su apoyo a esta integración, destacando la importancia de la soberanía en la organización						

		latinoamericana y el potencial de fortalecer los lazos con Europa. Se evidencia de la utilización de citas textuales para fundamentar su argumento.						
		O6: Afirma que, esta Casa rechaza la Unión Latinoamericana por diversos factores históricos. La cesión de soberanía podría aumentar los conflictos internos, especialmente en países con gobiernos nacionalistas. Además, las desigualdades económicas entre los países generarían flujos migratorios masivos, afectando la estabilidad de los países más desarrollados. La falta de consenso en las prioridades regionales y la dependencia de potencias externas también serían obstáculos significativos. Las barreras geográficas y la falta de infraestructura adecuada dificultarían la integración, mientras que los problemas de seguridad regional, como el narcotráfico, complicarían la	X	X	X	X	X	

		coordinación en políticas de seguridad. Se evidencia de la utilización de citas textuales para fundamentar su argumento.						
		O7: Esta Casa sostiene que la unión latinoamericana al estilo de la Unión Europea no es posible debido a obstáculos económicos significativos. La diversidad económica y la desigualdad entre países, como Brasil y México frente a Honduras y Nicaragua, dificultan la integración. Además, mientras que en Europa el comercio se realiza principalmente dentro del bloque, en Latinoamérica se prioriza el comercio con Estados Unidos y China, como lo demuestra el caso de Perú, que exporta principalmente a estos dos países (PROMPERÚ, 2021). La falta de infraestructura común, la vulnerabilidad a alteraciones globales y las diferencias en la estructura productiva impiden la creación de un mercado común o una moneda única. La	X	X	X	X	X	

		dependencia de la inversión extranjera y la deuda externa también limita la capacidad de implementar políticas económicas independientes. Se evidencia de la utilización de citas textuales para fundamentar su argumento.						
		O8: Esta Casa argumenta que la integración en Latinoamérica, similar a la de la Unión Europea, no es viable debido a varios obstáculos significativos. La región es extremadamente heterogénea, con grandes diferencias en términos de desarrollo económico, estabilidad política y sistemas legales, lo que dificulta la creación de políticas comunes que beneficien a todos. Históricamente, los esfuerzos de integración como UNASUR y el Grupo de Lima han fracasado por falta de consenso político y tensiones ideológicas, como se evidenció con la paralización de UNASUR en 2019 y la disolución del Grupo de Lima en		X	X	X	X	

		2021. Además, la influencia de potencias externas como Estados Unidos y China complica aún más la unidad regional, ya que sus intereses a menudo enfrentan a los países latinoamericanos, como ocurrió con la disputa sobre la tecnología 5G. A esto se suman la falta de infraestructura adecuada y las barreras comerciales que impiden el libre tránsito y el comercio interno, esenciales para una integración exitosa. Por último, la corrupción y las debilidades institucionales presentes en muchos países latinoamericanos dificultan la implementación de políticas comunes y la gestión eficiente de un sistema administrativo regional. Estos profundos problemas estructurales y las divisiones políticas hacen que la integración latinoamericana sea inviable en la práctica. Se evidencia de la utilización de citas textuales para fundamentar su argumento.						

		O9: Esta Casa argumenta que la Unión Latinoamericana no es viable debido a barreras geográficas significativas. La región enfrenta desafíos como la Cordillera de los Andes, la selva amazónica, y zonas desérticas que dificultan la infraestructura y el transporte. Además, las diferencias en recursos naturales y las vulnerabilidades a desastres naturales aumentan la desigualdad y las tensiones. Algunos países más aislados geográficamente, como los del Caribe o los cercanos a la Antártida, tienen dificultades para participar equitativamente en proyectos de integración. Según BBC New Mundo (2018) resalta que estas barreras siguen siendo un obstáculo clave para la integración regional. Se evidencia de la utilización de cita textual para fundamentar su argumento.		X	X	X	X	
		O10: Esta Casa se opone a la Unión Latinoamericana debido		X	X	X	X	

		a la fragmentación política y la polarización en la región, reflejada en las recientes elecciones de Ecuador y Perú. América Latina tiene sistemas políticos diversos, desde democracias hasta regímenes autoritarios, como señala el Índice de Democracia 2022 de The Economist Intelligence Unit, lo que complica la creación de un sistema supranacional. La corrupción, según Transparencia Internacional (2018), es otro obstáculo. Además, las instituciones regionales como la CELAC y la UNASUR han fracasado por la falta de confianza y coordinación. Ceder soberanía a una entidad supranacional también choca con el fuerte sentido de independencia de los países latinoamericanos. Se evidencia de la utilización de citas textuales para fundamentar su argumento.						
Fase III: Contraargumentación	**Pregunta 3:** En la contra argumentació	**O1**: Refuta a la casa contraria afirmando que la casa de oposición ha					X	

	n, ¿Los oradores lograron identificar y explicar los puntos débiles de la propuesta de la casa contraria?	presentado varios argumentos en donde hablan de las desigualdades que existen en Latinoamérica y que esto generaría que no se pueda hacer la Unión latinoamericana, pero justamente esas desigualdades, insisten en los países, ayudarían a fortalecer lo que es la Unión latinoamericana. Puesto a la colaboración que se harían entre los países para poder salir de estar debajo de las potencias mundiales que utilizan nuestros recursos, queremos en la que se apoyen entre sí. Se observa el razonamiento de la premisa, sin embargo, no se apoya de una cita textual para respaldar su contrargumento.						
		O2: Refuta a la casa contraria afirmando que la pregunta de mí de primero en la nota de casa de oposición? Justamente por eso sería la Unión latinoamericana para ver diferentes puntos de vista y los diferentes países y llegar a un mismo acuerdo, ya que siendo países				**X**	X	

		grandes de Latinoamérica podrían llegar a mejores resultados los que tienen ahora. Ahora damos los argumentos señalados por los oradores de oposición que hemos asumido que ellos tienen miedo. ¿De los cambios, miedo a fallar para aparatos pasados? ¿Pero digamos, si no arriesgamos, cómo sabemos que no va a funcionar? Es como si nosotros por habernos caído una vez y no lo volvemos a intentar a salvarnos los objetivos. Si todos tuviéramos la ideología del equipo de oposición, nunca de lograríamos mejoras como sociedad. Se observa el razonamiento de la premisa, sin embargo, no se apoya de una cita textual para respaldar su contrargumento.						
		O3: Refuta a la casa contraria afirmando que la unión de recursos naturales en mercados y economías puede convertir a América Latina en un bloque más competitivo a nivel global,				**X**	X	

		América Latina. Posee grandes reservas de recursos naturales estratégicos como el litio Ah. Petróleo y biodiversidad, también agua dulce en la integración económica ya existen presentes, como en el Mercosur, harina, Brasil, Paraguay y Uruguay, la Alianza del Pacífico, Chile, Colombia, México y Perú que promueven el comercio intrarregional y según su un informe de Cepal, una mayor integración regional. ¿Puede aumentar el comercio y mejorando a los países de Latinoamérica? Se observa el razonamiento de la premisa, sin embargo, no se apoya de una cita textual para respaldar su contrargumento.						
		O4: Refuta a la casa contraria afirmando que quisiera saber cuáles son los hechos que se dicen que creen para que no funcione la Unión latinoamericana. Cuáles son mis dos hechos ya y respondiendo a la pregunta de un morador				**X**	X	

		de la casa de oposición. Sobre la lucha contra el narcotráfico y terrorismo, pues la Unión latinoamericana puede fortalecer la cooperación regional la cooperación entre los países de la región es fundamental para combatir el narcotráfico y el terrorismo. Esto puede incluir la creación de un sistema de información compartida, la coordinación de esfuerzos para combatir. ¿Y el crimen organizado y la promoción de la justicia y la seguridad en la región? También la Mesa oposición. Este se basó mucho en los problemas de los programas políticos, pues hay muchas fuentes que. Esta cuida estos problemas, los cuales son el grupo de países de América Latina y el Caribe, que ya cuenta con una organización conjunta entre organismos internacionales como uno lo haga. Se observa el razonamiento de la premisa, sin embargo, no se apoya de una cita						

		textual para respaldar su contrargumento.						
		O5: Refuta a la casa contraria afirmando que, aantes que nada, primero me gustaría recalcar que saber cuáles son los hechos que dicen para que no se pueda formar una Unión latinoamericana. Por otro lado, los países de la región a frente a desafíos similares como la desigualdad social, la pobreza, el cambio climático. El narcotráfico que podrían abordarse mejor desde una perspectiva colectiva. Para respaldar esto es usando 3 evidencias, primero, la pandemia del COVID-19 demostró la importancia de la colaboración regional para la distribución de vacunas y el apoyo mutuo, luego, los acuerdos de cooperación en seguridad como los implementados en la Unión nacional en la. La Unión de Naciones Suramericanas, Unasur muestran el potencial para trabajar juntos en la lucha contra el crimen organizado y el tráfico de				X	X	

		drogas. Por último, en el ámbito ambiental, la protección de la Amazonía involucra a varios países como Brasil, Perú, Colombia, entre otros, que podrían gestionar su conservación de manera conjunta. ¿Con estas evidencias, de qué otra forma se podrían resolver estos temas tan cruciales y comunes sin la Unión y colaboración de los países latinoamericanos? Se observa el razonamiento de la premisa, sin embargo, no se apoya de una cita textual para respaldar su contrargumento.						
		O6: Refuta a la casa contraria afirmando que uno de los oradores habla sobre la inseguridad ¿Pero ¿cómo harían para que baje la inseguridad en dichos países que tienen el narcotráfico y el terrorismo? ¿Baja en el número si sabemos que cada país tiene diferentes prioridades? Se observa el razonamiento de la premisa, sin embargo, no se apoya de una cita					X	

		textual para respaldar su contrargumento.						
		O7: Refuta a la casa contraria afirmando que la casa de oposición como ustedes dijo para lograr unificar LATAM se debe mejorar el comercio, transporte y entre otros. Sin embargo, a comparación de Europa, Latinoamérica carece de carreteras, puertos y aeropuertos. Asimismo, la falta de conectividad entre los países de la región Latinoamérica se enfrentan para. Limita la capacidad para transportar mercancía de manera eficiente. ¿Así que les pregunto, es posible que se aproveche la Unión Latinoamérica si carecemos de métodos que mejoren el comercio y transporte, teniendo en cuenta la realidad económica de cada país? Se observa el razonamiento de la premisa, sin embargo, no se apoya de una cita textual para respaldar su contrargumento.				**X**	X	
		O8: Refuta a la casa contraria afirmando que primero no es que				**X**	X	

		tengamos miedo, es que no contamos con los recursos de desayunos para que la unión latinoamericana sea posible, porque ya ha habido eso, además que los países en América Latina tienen texturas económicas muy diferentes, lo cual generaría un desequilibrio muy grande. Por ejemplo, Brasil tiene una economía más industrial, mientras que como ustedes dijeron. Muchos países del Caribe. Eh, se vio más en las informaciones. ¿Entonces, cómo estás seguro de que una reunión latinoamericana va a garantizar que los países con escrituras económicas diferentes puedan integrarse de manera efectiva sin generar equilibrios significativos que afectan a los países más menos preparados, como Venezuela? Se observa el razonamiento de la premisa, sin embargo, no se apoya de una cita textual para respaldar su contrargumento.						

		O9: Refuta a la casa contraria afirmando que la casa de oposición varios ha presentado varios argumentos en la que habla ¿Yo tengo una pregunta para el equipo de proposición, y es que cómo es que ustedes piensan que se pueda lograr una Unión latinoamericana, si es que hay tantos factores en contra como lo son los obstáculos naturales como la cordillera de los Andes o los problemas ambientales? Se observa el razonamiento de la premisa, sin embargo, no se apoya de una cita textual para respaldar su contrargumento. Se observa el razonamiento de la premisa, sin embargo, no se apoya de una cita textual para respaldar su contrargumento.					X	
		O10: Refuta a la casa contraria afirmando que uustedes habían dicho que se podía tener beneficios, pero no es algo seguro y más bien hay datos que muestran lo contrario. Y también respondo una pregunta. Que, por ejemplo, como				**X**	X	

		la Comunidad de Estados latinoamericanos y caribeños o la Unión de Naciones Suramericanas. Han enfrentado múltiples desafíos precisamente por este problema de confianza y coordinación. Esto es algo que muchos países de América Latina históricamente también que han rechazado. La región tiene un fuerte sentido de identidad nacional e independencia. Además, en 2019, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Perú decidieron suspender su participación, en parte porque la organización era percibida como por politizada. Y porque efectiva. Se observa el razonamiento de la premisa, sin embargo, no se apoya de una cita textual para respaldar su contrargumento.						
Fase IV: Evaluación del debate	**Pregunta 4:** ¿El discurso de los oradores fueron claros y ordenados permitiendo	**O1:** El discurso del orador fue claro y ordenado, lo que facilitó la comprensión del público. Además, demostró autorregulación al evaluar constantemente						X

	que el público lo entendiera?	su desempeño durante el debate, ajustando el ritmo de su intervención y mejorando sus estrategias de argumentación para mantener la atención y asegurar la claridad del mensaje.						
		O2: El discurso del orador fue claro y ordenado, lo que facilitó la comprensión del público. Además, demostró autorregulación al evaluar constantemente su desempeño durante el debate, ajustando el ritmo de su intervención y mejorando sus estrategias de argumentación para mantener la atención y asegurar la claridad del mensaje.						X
		O3: El discurso del orador fue claro y ordenado, lo que facilitó la comprensión del público. Además, demostró autorregulación al evaluar constantemente su desempeño durante el debate, ajustando el ritmo de su intervención y mejorando sus estrategias de						X

		argumentación para mantener la atención y asegurar la claridad del mensaje.						
		O4: El discurso del orador fue claro y ordenado, lo que facilitó la comprensión del público. Además, demostró autorregulación al evaluar constantemente su desempeño durante el debate, ajustando el ritmo de su intervención y mejorando sus estrategias de argumentación para mantener la atención y asegurar la claridad del mensaje.						X
		O5: El discurso del orador fue claro y ordenado, lo que facilitó la comprensión del público. Además, demostró autorregulación al evaluar constantemente su desempeño durante el debate, ajustando el ritmo de su intervención y mejorando sus estrategias de argumentación para mantener la atención y asegurar la claridad del mensaje.						X

		O6: El discurso del orador fue claro y ordenado, lo que facilitó la comprensión del público. Además, demostró autorregulación al evaluar constantemente su desempeño durante el debate, ajustando el ritmo de su intervención y mejorando sus estrategias de argumentación para mantener la atención y asegurar la claridad del mensaje.						X
		O7: El discurso del orador fue claro y ordenado, lo que facilitó la comprensión del público. Además, demostró autorregulación al evaluar constantemente su desempeño durante el debate, ajustando el ritmo de su intervención y mejorando sus estrategias de argumentación para mantener la atención y asegurar la claridad del mensaje.						X
		O8: El discurso del orador fue claro y ordenado, lo que facilitó la comprensión del público. Además,						X

		demostró autorregulación al evaluar constantemente su desempeño durante el debate, ajustando el ritmo de su intervención y mejorando sus estrategias de argumentación para mantener la atención y asegurar la claridad del mensaje.						
		O9: El discurso del orador fue claro y ordenado, lo que facilitó la comprensión del público. Además, demostró autorregulación al evaluar constantemente su desempeño durante el debate, ajustando el ritmo de su intervención y mejorando sus estrategias de argumentación para mantener la atención y asegurar la claridad del mensaje.						X
		O10: El discurso del orador fue claro y ordenado, lo que facilitó la comprensión del público. Además, demostró autorregulación al evaluar constantemente su desempeño durante el debate, ajustando el						X

		ritmo de su intervención y mejorando sus estrategias de argumentación para mantener la atención y asegurar la claridad del mensaje.						
	Pregunta 5: Los oradores utilizan una comunicación persuasiva que incluye la emoción, la voz y el lenguaje corporal de manera efectiva, como la postura, los movimientos, gestos, expresiones faciales y el contacto visual con la audiencia.	**O1:** El orador utilizó una comunicación persuasiva, ya que incorporó adecuadamente emociones, variaciones en su voz y lenguaje corporal, incluyendo la postura. Hizo movimientos, gestos y expresiones faciales y mantuvo contacto visual con la audiencia.						
		O2: El orador utilizó una comunicación persuasiva, ya que incorporó adecuadamente emociones, variaciones en su voz y lenguaje corporal, incluyendo la postura. Hizo movimientos, gestos y expresiones faciales y mantuvo contacto visual con la audiencia.						
		O3: El orador utilizó una comunicación persuasiva, ya que incorporó adecuadamente emociones, variaciones						

		en su voz y lenguaje corporal, incluyendo la postura. Hizo movimientos, gestos y expresiones faciales y mantuvo contacto visual con la audiencia.						
		O4: El orador utilizó una comunicación persuasiva, ya que incorporó adecuadamente emociones, variaciones en su voz y lenguaje corporal, incluyendo la postura. Hizo movimientos, gestos y expresiones faciales y mantuvo contacto visual con la audiencia.						
		O5: El orador utilizó una comunicación persuasiva, ya que incorporó adecuadamente emociones, variaciones en su voz y lenguaje corporal, incluyendo la postura. Hizo movimientos, gestos y expresiones faciales y mantuvo contacto visual con la audiencia.						
		O6: El orador utilizó una comunicación persuasiva, ya que incorporó adecuadamente emociones, variaciones						

		en su voz y lenguaje corporal, incluyendo la postura. Hizo movimientos, gestos y expresiones faciales y mantuvo contacto visual con la audiencia.						
		O7: El orador utilizó una comunicación persuasiva, ya que incorporó adecuadamente emociones, variaciones en su voz y lenguaje corporal, incluyendo la postura. Hizo movimientos, gestos y expresiones faciales y mantuvo contacto visual con la audiencia.						
		O8: El orador utilizó una comunicación persuasiva, ya que incorporó adecuadamente emociones, variaciones en su voz y lenguaje corporal, incluyendo la postura. Hizo movimientos, gestos y expresiones faciales y mantuvo contacto visual con la audiencia.						
		O9: El orador utilizó una comunicación persuasiva, ya que incorporó adecuadamente emociones, variaciones						

		en su voz y lenguaje corporal, incluyendo la postura. Hizo movimientos, gestos y expresiones faciales y mantuvo contacto visual con la audiencia.						
		O10: El orador utilizó una comunicación persuasiva, ya que incorporó adecuadamente emociones, variaciones en su voz y lenguaje corporal, incluyendo la postura. Hizo movimientos, gestos y expresiones faciales y mantuvo contacto visual con la audiencia.						

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	
Interpretación	
Análisis	
Evaluación	
Inferencia	
Explicación	
Autorregulación	

Anexo 8: Matriz de análisis de la guía de observación

SUB CATEGO-RÍAS	DATOS CODIFICADOS (HALLAZGOS DE LAS GUÍAS DE OBSERVACIÓN)	DATOS RECURRENTES	MARCO REFE-RENCIAL	INTER-PRETACIÓN	CONCLUSIÓN
Interpretación	**GO 1:** Se evidenció que los estudiantes participaron activamente en la fase de la preparación previa al debate, sobre la moción "La continuidad de los comercios informales en Lima". Durante sus intervenciones, dependieron progresivamente de la lectura de sus apuntes y mencionaron algunos ejemplos, lo que reflejó limitaciones en la interpretación y apropiación de la información, lo que afectó su capacidad para desarrollar argumentos con fluidez y expresar sus ideas con confianza a partir de lo comprendido. **GO 2**: Se observó que los estudiantes participaron activamente en la fase de la preparación previa al debate sobre la moción "Ley 31973 y su impacto en la deforestación de la Amazonía peruana". Durante sus intervenciones, recurrieron progresivamente a la lectura de sus apuntes y mencionaron ejemplos, lo que evidenció ciertas limitaciones en la interpretación y apropiación del contenido. Esto afectó su habilidad para desarrollar argumentos con autonomía, claridad y fluidez a la exposición de sus ideas. **GO 3**: Se observó que los estudiantes participaron activamente en la fase de la preparación previa al debate, con la moción "La falta de conciencia pública es la principal causa de los incendios forestales en Perú". Durante su participación, mostraron un	Los estudiantes que participaron como oradores en la fase de preparación previa al debate (GO. 4; GO. 5; GO. 6; GO. 7; GO. 8) evidenciaron durante sus intervenciones, un uso pertinente de sus apuntes, así como la incorporación de ejemplos y citas de autores. Esta adecuada apropiación del tema se reflejó en una exposición clara, segura y fluida, lo que fortaleció la solidez y coherencia de sus argumentos.	Watson y Glaser (citado en Salazar, 2020) definen la interpretación como la capacidad para comprender, valorar y discriminar los datos, hechos o argumentos y darles un sentido que sea coherente con el contexto y las evidencias disponibles.	Los estudiantes que participaron como oradores en la fase de preparación previa al debate, lograron avances en la habilidad de interpretación, donde utilizaron sus apuntes, citaron a diversos autores y destacaron ejemplos oportunos; según Watson y Glaser (citado en Salazar, 2020), la interpretación permite comprender y distinguir los argumentos,	Los estudiantes que participaron como oradores en la fase de preparación previa al debate, lograron avances en la habilidad de interpretación, donde utilizaron sus apuntes, citaron a diversos autores y destacaron ejemplos oportunos; según Watson y Glaser (citado en Salazar, 2020), la interpretación permite comprender y distinguir los argumentos, darles sentido y

	avance moderado en la dependencia de sus apuntes y la mención de ejemplos, lo que evidenció un progreso en la interpretación y apropiación del contenido trabajado. **GO 4**: Se evidenció una participación activa por parte de los estudiantes durante la fase de la preparación previa al debate sobre la moción: "Nicolás Maduro no cometió fraude electoral en las elecciones de julio del presente año en Venezuela". En esta etapa, los estudiantes demostraron un progreso significativo en el manejo de sus apuntes, incorporando citas de autores y ejemplos que permitió interpretar y comprender con mayor claridad del tema, favoreciendo así su intervención argumentada y pertinente. **GO 5:** Se evidenció una participación entusiasta por parte de los estudiantes durante la fase de la preparación previa al debate sobre la moción: "Esta casa propone adoptar los principios de la Revolución Francesa para reformar el sistema educativo peruano y promover la igualdad". En sus intervenciones, hicieron un uso adecuado de sus apuntes, citaron a autores relevantes y presentaron ejemplos pertinentes, lo que les facilitó interpretar y comunicar con claridad las ideas centrales del tema. **GO 6:** Se evidenció una participación activa por parte de los estudiantes durante la fase de la preparación previa al debate, sobre la moción: "Esta casa considera que solo con protestas se puede promover un sistema político más inclusivo que escuche y atienda las necesidades de todos los ciudadanos". En esta etapa, demostraron un uso adecuado de sus apuntes, así como la inclusión de citas de autores y estudios relevantes, lo que reflejó un progreso en su capacidad para interpretar, comprender y explicar de manera pertinente los argumentos elaborados por su equipo. **GO 7:** Se evidenció una participación activa por parte de los estudiantes durante la fase de la			darles sentido y comunicarlos de manera coherente; esto se evidenció en el sólido dominio del tema que mostraron los estudiantes mediante una exposición clara y fluida de sus argumentos.	comunicarlos de manera coherente; esto se evidenció en el sólido dominio del tema que mostraron los estudiantes mediante una exposición clara y fluida de sus argumentos.

	preparación previa al debate sobre la moción: “Esta casa sostiene que la independencia del Perú representó un avance y no un retroceso en la lucha por la igualdad y la justicia social”. Los estudiantes hicieron un uso adecuado de sus apuntes, citaron a autores y presentaron ejemplos relevantes, lo que evidenció su capacidad para interpretar, comprender y explicar de manera coherente los argumentos elaborados por su equipo. **GO 8:** Se evidenció una participación activa por parte de los estudiantes durante la fase de la preparación previa al debate sobre la moción: “Esta Casa apoya la Unión Latinoamericana”. En sus intervenciones, hicieron un uso eficiente de sus apuntes, citaron a diversos autores y vincularon el tema con noticias actuales relevantes donde interpretaron y explicaron la información de manera efectiva sus ideas del tema discutido.				
Análisis	**GO 1:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de introducción al debate sobre la moción “Los comercios informales son comunes en el país debido a la falta de oportunidades laborales estudiantiles, lo que impulsa a muchos jóvenes a buscar opciones en el extranjero”. Durante esta intervención, evidenciaron progresivamente su habilidad de análisis al descomponer la problemática en causas generales y específicas. **GO 2:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase la introducción al debate sobre la moción “La deforestación en el Perú representa una grave amenaza ambiental y social que afecta la biodiversidad, el clima, a las comunidades indígenas y a la economía nacional”, Durante esta intervención, lograron un avance significativo en la organización y análisis adecuado de la información. Además, descompusieron el tema	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de introducción al debate (GO. 3; GO. 4; GO. 5; GO. 6; GO. 7; GO. 8) evidenciaron avances significativos en su habilidad de análisis, al descomponer sus argumentos en partes específicas y establecer relaciones lógicas entre ellas. Hicieron un uso pertinente del modelo de argumentación ARE (afirmación, razonamiento y	Facione (2007), como se citó en Gómez et al. (2022), sostiene que el análisis consiste en identificar y organizar ideas generales en ideas más precisas, así como en discernir conceptos, descripciones u otras formas de representaci	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de introducción al debate evidenciaron avances significativos en la habilidad de análisis, al discernir los argumentos en partes específicas y establecer relaciones coherentes entre ellas; según Facione	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de introducción al debate evidenciaron avances significativos en la habilidad de análisis, al discernir los argumentos en partes específicas y establecer relaciones coherentes entre ellas; según Facione (2007), citado

	en partes específicas donde establecieron relaciones entre sus ideas presentadas. **GO 3:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de la introducción al debate, destacaron que “el cambio climático es una de las principales causas de los incendios forestales en el Perú”, Durante esta intervención, lograron resaltar y descomponer en partes información, destacando los aspectos clave del problema. **GO 4:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de introducción al debate, demostraron un desarrollo adecuado del análisis al ordenar en partes y centrar su postura sobre “la crisis democrática en Venezuela”. Durante esta intervención, evidenciaron el logro en la habilidad de análisis al descomponer la problemática en partes específicas. **GO 5:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de introducción al debate, demostraron un análisis pertinente y estructurado al abordar la afirmación de que "el sistema educativo peruano requiere reformas inspiradas en los principios de la Revolución Francesa para enfrentar las desigualdades actuales". En su intervención, lograron realizar un análisis detallado, al descomponer de manera clara y precisa los argumentos presentados en partes específicas, lo que permitió una exposición coherente y bien fundamentada. **GO 6:** Se observó que los estudiantes designados como oradores, durante la fase de introducción al debate, demostraron un desarrollo significativo de su habilidad analítica al descomponer sus argumentos y establecer conexiones claras entre ellos. Aplicaron adecuadamente el formato ARE (afirmación, razonamiento y evidencia), lo que les	evidencia), lo que se reflejó en intervenciones claras, coherentes y bien fundamentadas, fortaleciendo la solidez de sus argumentos.	ón provenientes de diversas fuentes de información.	(2007), citado en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la habilidad de análisis permite identificar, organizar y discernir de manera más efectiva la información adquirida, lo cual se reflejó cuando los estudiantes aplicaron el modelo de argumentación ARE (afirmación, razonamiento y evidencia), que dio claridad y respaldo a sus argumentos.	en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la habilidad de análisis permite identificar, organizar y discernir de manera más efectiva la información adquirida, lo cual se reflejó cuando los estudiantes aplicaron el modelo de argumentación ARE (afirmación, razonamiento y evidencia), que dio claridad y respaldo a sus argumentos.

	permitió construir exposiciones coherentes y bien fundamentadas. Su análisis fue riguroso, ya que lograron discernir con precisión los distintos componentes de sus argumentos, identificando tanto los elementos clave como las posibles debilidades, lo que contribuyó una solidez en sus intervenciones. **GO 7:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de introducción al debate, lograron desarrollar la habilidad eficiente del análisis para reconocer las ideas principales y secundarias, lo que les permitió estructurar su intervención de manera lógica y coherente, aplicando el modelo de argumentación ARE. Resaltaron que “la independencia del Perú en 1821 no mejoró la igualdad ni la justicia social, ya que las élites criollas mantuvieron las desigualdades coloniales”. En su intervención, evidenciaron un claro logro del análisis al descomponer de manera precisa el tema de discusión, desglosando sus argumentos en partes clave que enriquecieron la profundidad y la claridad de su postura. **GO 8:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de introducción al debate, lograron desarrollar el análisis al descomponer los argumentos en partes más pequeñas y establecer conexiones claras entre ellas. Identificaron los puntos clave y presentaron evidencias que refutaban las posturas expuestas. Resaltaron que “La Unión Latinoamericana, basada en principios similares a los de la Unión Europea, tiene el potencial de reducir desigualdades y aprovechar recursos naturales únicos”. Esta intervención evidenció un manejo adecuado del formato ARE (afirmación, razonamiento y				

	evidencia), lo que fortaleció tanto la coherencia como la solidez de sus argumentos.				
Evaluación	**GO 1:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de argumentación en el debate, lograron evaluar de manera parcial la credibilidad y la lógica de los argumentos presentados por sus oponentes. En ocasiones, aceptaron afirmaciones sin cuestionar adecuadamente su sustento, lo que evidenció una limitación de rigor crítico. **GO 2:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de argumentación en el debate, lograron un desarrollo progresivo en la evaluación de la credibilidad y validez de los argumentos planteados por el equipo contrario. Su intervención reflejó un avance en la capacidad para juzgar la lógica de las afirmaciones presentadas. **GO 3:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de argumentación en el debate, demostraron un análisis más progresivo de los argumentos del equipo contrario, evaluando su credibilidad y validez. Su intervención se basó en un análisis estructurado que les permitió cuestionar con fundamento las afirmaciones de sus oponentes. **GO 4:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de argumentación en el debate, lograron realizar una evaluación crítica de los argumentos de sus oponentes, aplicando criterios pertinentes para analizar los argumentos presentados. **GO 5:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de argumentación en el debate, lograron demostrar la capacidad de evaluar adecuadamente la credibilidad de la información presentada. **GO 6:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de argumentación	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de argumentación en el debate (GO. 4; GO. 5; GO. 6; GO. 7; GO. 8) evidenciaron un avance notable en la habilidad de evaluación, al juzgar con pertinencia la solidez y viabilidad de los argumentos presentados por sus oponentes. Donde identificaron con claridad las ideas más importantes y cuáles carecían de sustento, lo que les permitió desarrollar intervenciones más precisas, críticas y bien fundamentadas.	Ochoa y Moya (2019), citado en Gómez et al. (2022), señalan que la evaluación constituye un proceso fundamental en el aprendizaje, ya que proporciona información clave para verificar y validar, el progreso y la adquisición de conocimientos.	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de argumentación en el debate evidenciaron un avance notable en la habilidad de la evaluación, al emitir juicios basados en la viabilidad de los argumentos de sus oponentes; en este sentido Ochoa y Moya (2019), citados en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la habilidad de evaluación es un proceso fundamental para el aprendizaje, ya que permite poder verificar y validar la calidad y credibilidad de la información,	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de argumentación en el debate evidenciaron un avance notable en la habilidad de la evaluación, al emitir juicios basados en la viabilidad de los argumentos de sus oponentes; en este sentido Ochoa y Moya (2019), citados en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la habilidad de evaluación es un proceso fundamental para el aprendizaje, ya que permite poder verificar y validar la calidad y credibilidad de

	en el debate, lograron evaluar los argumentos de sus oponentes, considerando la credibilidad de la información presentada. También aplicaron el formato de argumentación ARE (afirmación, razonamiento y evidencia), lo que fortaleció la claridad y solidez de su postura. **GO 7:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de argumentación en el debate, lograron juzgar la credibilidad y la lógica de los argumentos presentados. Mostraron capacidad para identificar los puntos fuertes y débiles de las posturas opuestas, ofreciendo juicios sobre las ideas. También aplicaron el formato de argumentación ARE (afirmación, razonamiento y evidencia), para fundamentar su postura. **GO 8:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de argumentación en el debate, lograron la capacidad para evaluar críticamente la credibilidad y la lógica de los argumentos contrarios, aplicando criterios previamente establecidos para identificar falencias. Utilizaron adecuadamente el formato ARE (afirmación, razonamiento y evidencia), destacando especialmente en la presentación de evidencia, lo que otorgó mayor claridad y solidez a sus posturas frente a los planteamientos adversos.			lo que favorece la adquisición de conocimientos , lo cual se reflejó cuando los estudiantes identificaron tanto los aciertos como las debilidades en las opiniones expuestas, cuestionándolas con fundamento crítico.	la información, lo que favorece la adquisición de conocimientos , lo cual se reflejó cuando los estudiantes identificaron tanto los aciertos como las debilidades en las opiniones expuestas, cuestionándolas con fundamento crítico.
Inferencia	**GO 1:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de contraargumentación en el debate cuya moción fue “Los comercios informales en la ciudad de Lima deben cesar sus operaciones para permitir el fortalecimiento y la continuidad de los comercios	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de contraargumentación en el debate (GO. 4;	Facione (2007), citado en Gómez et al. (2022), señala que	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de contraargument

	formales", lograron un progreso parcial al formular inferencias razonables a partir de la información presentada. En sus intervenciones, emitieron afirmaciones que les permitieron conectar sus ideas y construir un punto de vista propio. **GO 2:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de contraargumentación en el debate sobre la moción "Ley 31973, que fomenta la deforestación en la selva amazónica del Perú", lograron progresivamente establecer conclusiones precisas a partir de la información analizada. Sus intervenciones mostraron una articulación entre la evidencia presentada y los juicios emitidos, lo que dio lugar a realizar inferencias. **GO 3:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de contraargumentación en el debate sobre la moción "La falta de conciencia pública es la principal causa de los incendios forestales en Perú", lograron formular ideas finales de manera más progresiva, desarrollando inferencias a partir de los argumentos discutidos previamente. **GO 4:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de contraargumentación en el debate sobre la moción "Esta Casa sostiene que Nicolás Maduro no cometió fraude electoral en las elecciones de julio del presente año en Venezuela", lograron formular ideas de cierre, explicando con claridad las inferencias derivadas de los argumentos discutidos a lo largo del debate. **GO 5:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de contraargumentación en el debate sobre la moción "¿Debe el Perú tomar como ejemplo los principios de la Revolución Francesa para reformar su sistema educativo y promover la igualdad?", lograron	GO. 5; GO. 6; GO. 7; GO. 8) evidenciaron un buen desarrollo de la habilidad para hacer inferencias, al identificar información relevante y deducir ideas a partir de los argumentos presentados. Esta adecuada interpretación del contenido les permitió plantear conclusiones claras, coherentes y bien fundamentadas, lo que reflejó una comprensión del tema.	inferir consiste en deducir ideas que no se encuentran expresamente formuladas en un texto, a partir de la identificación de elementos suficientes que permitan llegar a conclusiones razonables, formular conjeturas.	contraargumentación en el debate evidenciaron un buen desarrollo en la habilidad de inferencia al identificar la información implícita que no se encontraba de forma literal en sus argumentos; según Facione (2007), citado en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la inferencia permite deducir ideas relevantes no explícitas en un texto, lo que facilita realizar conclusiones y enriquecer los aprendizajes, esto se evidenció cuando los estudiantes formularon conclusiones fundamentadas, lo que favoreció una mejor	ación en el debate evidenciaron un buen desarrollo en la habilidad de inferencia al identificar la información implícita que no se encontraba de forma literal en sus argumentos; según Facione (2007), citado en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la inferencia permite deducir ideas relevantes no explícitas en un texto, lo que facilita realizar conclusiones y enriquecer los aprendizajes, esto se evidenció cuando los estudiantes formularon conclusiones fundamentadas, lo que favoreció una mejor comprensión

	demostrar la capacidad de formular conclusiones a partir de la información expuesta durante el debate. **GO 6:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de contraargumentación en el debate, sobre la moción "Esta casa considera que solo con protestas se puede promover un sistema político más inclusivo que escuche y atienda las necesidades de todos los ciudadanos", lograron demostrar la capacidad de formular inferencias basadas en la información disponible. Asimismo, identificaron los elementos necesarios para construir conclusiones precisas. **GO 7:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de contraargumentación en el debate sobre la moción "Esta casa sostiene que la independencia del Perú representó un avance y no un retroceso en la lucha por la igualdad y la justicia social", lograron inferir de manera más adecuada al evaluar datos relevantes y formular conclusiones fundamentadas, evidenciando una comprensión adecuada del tema propuesto. **GO 8:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de contraargumentación en el debate sobre la moción "Esta casa apoya a la Unión Latinoamericana", lograron la capacidad para inferir de manera más eficiente utilizando la información disponible. Llegaron a hipótesis y las conclusiones, a partir de los argumentos propuestos.			comprensión del tema en discusión.	del tema en discusión.
Explicación	**GO 1:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, tanto en la fase de argumentación como en la de contraargumentación en el debate, lograron realizar de forma parcial la expresión de sus puntos de vista frente a la moción "Los comercios informales en la ciudad de Lima deben cesar sus operaciones para permitir el fortalecimiento y la continuidad de los comercios formales". Sus intervenciones fueron comprensibles, lo que facilitó	Los estudiantes que participaron como oradores tanto en la fase de argumentación como en la de contraargumentación en el debate (GO. 3; GO. 4; GO. 5; GO. 6;	Eder (2002), citado en Gómez et al. (2022), explicar consiste en aclarar el significado de una	Los estudiantes que participaron como oradores tanto en la fase de argumentación como en la de contraargument	Los estudiantes que participaron como oradores tanto en la fase de argumentación como en la de contraargument ación en el

	el entendiendo del mensaje por parte de los jurados y la audiencia. **GO 2:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, tanto en la fase de argumentación como en la de contraargumentación en el debate, lograron un avance en la explicación de los conceptos y en la transmisión de sus ideas, pertinentes en relación con la moción “Ley 31973, que fomenta la deforestación en la selva amazónica del Perú”. Sus intervenciones facilitaron la comprensión del tema por parte de los jurados y la audiencia. **GO 3:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, tanto en la etapa de argumentación como en la de contraargumentación en el debate, lograron formular explicaciones en torno a la moción “La falta de conciencia pública es la principal causa de los incendios forestales en el Perú”. Durante sus intervenciones, transmitieron el mensaje de forma clara, lo que facilitó su comprensión por parte de los jurados y la audiencia. **GO 4:** Se observó que los estudiantes asignados como oradores, tanto en la etapa de argumentación como en la de contraargumentación en del debate, lograron presentar de manera clara sus explicaciones sobre la moción "Nicolás Maduro no cometió fraude electoral en las elecciones de julio del presente año en Venezuela". Durante sus intervenciones, articularon sus ideas, con citas textuales, y ejemplos, lo que facilitó la comprensión del mensaje por parte del jurado y la audiencia. **GO 5:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, tanto en la fase de argumentación como en la de contraargumentación en el debate, lograron expresar los conceptos abordados, articulando sus ideas con claridad en torno a la moción: “¿Debe el Perú tomar como ejemplo los principios de la Revolución Francesa para reformar su sistema educativo y promover la igualdad?”.	GO. 7; GO. 8) evidenciaron un buen desarrollo de la habilidad de explicación, al compartir sus ideas con claridad y coherencia durante la defensa de sus posturas. Hicieron uso pertinente de citas de autores y ejemplos relevantes que reforzaron sus argumentos, lo que facilitó la comprensión del tema por parte del jurado y la audiencia.	información previamente adquirida y, posteriormente, exponer las razones que la sustentan, destacando su relevancia para su adecuada difusión.	ación en el debate evidenciaron un buen desarrollo en la explicación al comunicar sus puntos de vista con claridad, respaldando sus posturas citando a autores y ejemplos; por lo que según Eder (2002), citado en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la habilidad de explicación permite comprender la calidad de la información previamente analizada y comunicarla de manera efectiva, lo que contribuye al aprendizaje continuo, lo que facilitó a los estudiantes transmitir la información de forma	debate evidenciaron un buen desarrollo en la explicación al comunicar sus puntos de vista con claridad, respaldando sus posturas citando a autores y ejemplos; por lo que según Eder (2002), citado en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la habilidad de explicación permite comprender la calidad de la información previamente analizada y comunicarla de manera efectiva, lo que contribuye al aprendizaje continuo, lo que facilitó a los estudiantes transmitir la información de forma comprensible a la audiencia.

	Utilizaron citas textuales y ejemplos pertinentes, lo que facilitó la comprensión del tema por parte de sus compañeros y evitó confusiones tanto en el jurado como en la audiencia, fortaleciendo así la efectividad de su participación en el debate. **GO 6:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, tanto en la fase de argumentación como en la de contraargumentación en el debate, lograron explicar sus puntos de vista con claridad respecto a la moción: "Esta casa considera que solo con protestas se puede promover un sistema político más inclusivo que escuche y atienda las necesidades de todos los ciudadanos". Durante su exposición, citaron autores y utilizaron ejemplos pertinentes, lo que facilitó la comprensión del tema por parte de sus compañeros, del jurado y de la audiencia, fortaleciendo así la efectividad de su participación en el debate. **GO 7:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, tanto en la fase de argumentación como en la de contraargumentación en el debate, lograron exponer sus conocimientos de manera más clara y detallada, justificando sus puntos de vista con argumentos sólidos en torno a la moción: "Esta casa sostiene que la independencia del Perú representó un avance y no un retroceso en la lucha por la igualdad y la justicia social". Sus explicaciones estuvieron respaldadas con evidencias de autores y ejemplos, lo que reflejó un proceso de reflexión y una comunicación efectiva, permitiendo tanto al jurado como a la audiencia comprender sus propuestas. **GO 8:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, tanto en la fase de argumentación como en la de contraargumentación en el debate, lograron de forma eficiente la exposición sus ideas de manera reflexiva, clara y fundamentada en torno a la moción: "Esta Casa apoya la Unión Latinoamericana". Explicaron sus posturas usando			comprensible a la audiencia.	

	citas textuales y ejemplos, integrando evidencia pertinente que respaldó y enriqueció la comprensión del tema, permitiendo tanto al jurado como a la audiencia entender con claridad sus argumentos.				
Autorregulación	**GO 1:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de la evaluación en el debate sobre la moción “La continuidad de los comercios informales en Lima”. Durante esta intervención, lograron parcialmente realizar una autoevaluación que evidenció un avance en su capacidad para identificar sus logros y reconocer los aspectos que deben mejorar en la argumentación. **GO 2:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de la evaluación en el debate sobre la moción “Ley 31973, que fomenta la deforestación en la selva amazónica del Perú”, logaron participar progresivamente en el proceso de la autoevaluación, reflexionando de manera crítica sobre su desempeño y su nivel de participación activa durante la argumentación. **GO 3:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de la evaluación en el debate sobre la moción “La falta de conciencia pública es la principal causa de los incendios forestales en Perú”, lograron participar en la autoevaluación, donde reflexionaron de manera crítica sobre su participación activa. **GO 4:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de la evaluación en el debate sobre la moción “Nicolás Maduro no cometió fraude electoral en las elecciones de julio del presente año en Venezuela”, lograron realizar una autoevaluación de sus intervenciones, identificando sus debilidades y realizar ajustes pertinentes, hacia la mejora continua. **GO 5:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de la evaluación en el debate sobre la moción “¿Debe el Perú tomar como ejemplo los principios de la Revolución	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de la evaluación en el debate (GO. 3; GO. 4; GO. 5; GO. 6; GO. 7; GO. 8) evidenciaron un buen desarrollo de la habilidad de autorregulación, al participar activamente en los espacios de autoevaluación y coevaluación al finalizar los debates. En estos momentos reflexivos, identificaron con claridad sus aciertos y aspectos por mejorar en la argumentación, lo que les permitió ajustar y fortalecer su desempeño en el proceso de aprendizaje.	Brown, citado en Gómez et al. (2022), sostiene que la autorregulación constituye un proceso de reflexión consciente que el estudiante realiza sobre su propio conocimiento a lo largo del proceso de aprendizaje.	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de la evaluación en el debate evidenciaron un buen desarrollo en la autorregulación, ya que, al culminar cada intervención, participaron en procesos de autoevaluación y coevaluación; según Brown, citado en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la autorregulación contribuye a la reflexión de manera consciente sobre el propio desempeño y promueve un aprendizaje continuo, esta práctica	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de la evaluación en el debate evidenciaron un buen desarrollo en la autorregulación, ya que, al culminar cada intervención, participaron en procesos de autoevaluación y coevaluación; según Brown, citado en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la autorregulación contribuye a la reflexión de manera consciente sobre el propio desempeño y promueve un aprendizaje continuo, esta práctica reflexiva permitió a los

	Francesa para reformar su sistema educativo y promover la igualdad?", lograron llevar a cabo una autoevaluación reflexiva sobre su desempeño, logrando, en varios casos, identificar de manera crítica tanto sus fortalezas como sus debilidades. Esta apertura al análisis representó una valiosa oportunidad para reconocer áreas de mejora y fortalecer sus aprendizajes futuros. **GO 6:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de la evaluación en el debate sobre la moción "Esta casa considera que solo con protestas se puede promover un sistema político más inclusivo que escuche y atienda las necesidades de todos los ciudadanos", lograron reflexionar críticamente sobre su desempeño mediante una autoevaluación que les permitió identificar áreas de mejora en su habilidad argumentativa, constituyendo así una valiosa oportunidad para fortalecer sus aprendizajes. **GO 7:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de la evaluación en el debate sobre la moción "Esta casa sostiene que la independencia del Perú representó un avance y no un retroceso en la lucha por la igualdad y la justicia social", lograron llevar a cabo de manera efectiva la autoevaluación y la coevaluación, reconociendo tanto sus logros como sus limitaciones en la argumentación, lo que evidencia una disposición positiva hacia la mejora continua. **GO 8:** Se evidenció que los estudiantes asignados como oradores, durante la fase de la evaluación en el debate sobre la moción "Esta Casa apoya la Unión Latinoamericana", lograron de forma efectiva realizar la autoevaluación y la coevaluación, analizando críticamente su desempeño. Reconocieron tanto sus logros como sus limitaciones en la argumentación, lo que les permitió autocorregirse y ajustar sus estrategias con miras a una mejora continua.			reflexiva permitió a los estudiantes identificar sus logros y limitaciones durante la argumentación, lo que favoreció la implementación de acciones en el aprendizaje.	estudiantes identificar sus logros y limitaciones durante la argumentación, lo que favoreció la implementación de acciones en el aprendizaje.

Anexo 9: Prueba escrita y tabla de especificaciones

Prueba Escrita del Pensamiento Crítico en el Área de Ciencias Sociales

Fecha: 07-08-24 **Docente:** Luis Alberto Mamani Tacca
Apreciado(a) estudiante: Es fundamental que desarrolles tu pensamiento crítico para convertirte en un buen ciudadano. Por ello, te pedimos que respondas honestamente esta prueba escrita, la cual nos ayudará a identificar los factores que podemos fortalecer para mejorar tu aprendizaje. Agradecemos tu participación.
Instrucciones:

- Antes de iniciar la evaluación, lee con atención el texto y las preguntas.
- Utiliza lapicero azul para responder las preguntas.
- Si cometes un error, puedes usar corrector líquido.
- Trabaja de forma autónoma, sin consultar a tus compañeros.

Texto "El Absolutismo"

A finales del siglo XV, el sistema feudal de la Edad Media comenzó a decaer en Europa debido a la crisis de los señores feudales, lo que permitió el fortalecimiento del poder del rey. Esto dio lugar al surgimiento del sistema Absolutista, un modelo de gobierno centralizado en la autoridad única e ilimitada del rey. Este sistema se extendió por Europa durante la Edad Moderna, desde el siglo XVI hasta finales del siglo XVIII. Un representante destacado de este régimen fue Luis XIV de Francia, quien gobernó durante 72 años. Entre los personajes que defendieron al sistema absolutista figuran el obispo Jacques Bossuet (1627-1704) quien sustentaba que la iglesia reconocía al rey como representante de Dios en la Tierra y que desobedecerlo era un pecado y el filósofo Thomas Hobbes (1588 - 1679) que en su obra Leviatán presentó al absolutismo como la solución para alcanzar la paz social porque al imponer el rey su autoridad, los súbditos por temor a ser castigados por el monarca reprimirían sus malos instintos. Hobbes se equivocó en su análisis, igual que Bossuet.

El absolutismo acentuó los problemas de la desigualdad social y la pobreza que afectaron a las clases menos favorecidas, que representaban aproximadamente el 80% de la población, ya que los privilegios los tenían únicamente los nobles y el clero. El acceso a la educación correspondía solamente a la nobleza y la burguesía que eran las clases socialmente privilegiadas. En la actualidad se busca la universalización de la educación, brindando mayores oportunidades de aprendizaje a todos, especialmente a las mujeres y personas de pueblos originarios. Los monarcas absolutistas en lo político, extendieron su poder a diversas regiones como a sus imperios coloniales. La centralización de su autoridad permitió a los reyes su expansión territorial con estrategias políticas y militares. Los reyes reprimieron duramente con sus ejércitos los intentos del pueblo por acabar con este sistema, mientras llevaban en la corte una vida de lujo y ostentación. El periodo del Absolutismo termina de manera violenta con la Revolución Francesa a finales del siglo XVIII (1789), con la muerte el rey Luis XVI, que fue guillotinado. (**Adaptado del texto escolar de Ciencias Sociales 3.er. Grado de secundaria - Editorial Santillana)**

"Ejecución del rey Luis XVI"

Fuente: Agencia EFE (Foto: Archivo)

SUBCATEGORÍA 1: INTERPRETACIÓN
Después de leer el texto “El Absolutismo” y observar la imagen “Ejecución del rey Luis XVI”, responde las preguntas:

1. ¿Qué intenta transmitir la fuente sobre el absolutismo a través de la experiencia del rey Luis XVI?
2. ¿Por qué el rey era considerado la máxima autoridad en el sistema absolutista?

SUBCATEGORÍA 2: ANÁLISIS
Analiza el texto “El Absolutismo” y responde la pregunta:

3. ¿Cuál es la idea principal que se presenta sobre el absolutismo?
4. ¿Qué estrategias utilizaban los reyes absolutos para mantener el control sobre sus súbditos?
5. ¿Cuáles son las principales diferencias sociales entre el sistema feudal y el sistema absolutista?

SUBCATEGORÍA 3: EVALUACIÓN
Lee el texto “El Absolutismo” responde las preguntas:

6. Explica con tus propias palabras qué es el absolutismo.
7. ¿Por qué el sistema feudal entró en crisis y permitió el surgimiento del absolutismo?

SUBCATEGORÍA 4: INFERENCIA
En la época del absolutismo, el acceso a la educación estaba vinculado a la posición social y económica de los súbditos, limitándose solamente a las clases que tenían recursos económicos: la nobleza y la burguesía, que constituían la minoría de la población (15%). A diferencia de hoy en día, donde la educación se reconoce como un derecho universal para todos los ciudadanos. A partir de lo afirmado, responde a la siguiente pregunta:

8. Basándote en la información proporcionada ¿Qué conclusión puedes extraer sobre la educación durante el absolutismo,

SUBCATEGORÍA 5: EXPLICACIÓN
Lee el texto “El Absolutismo” y responde:

9. ¿El tránsito del sistema feudal al absolutismo representó un cambio o una continuidad?
10. Explica las causas y consecuencias sociales del Absolutismo.

Causas	Consecuencias

11. Desarrolla un argumento a favor o en contra sobre la siguiente moción: Esta casa lamenta la muerte del rey Luis XVI.

SUBCATEGORÍA 6: AUTORREGULACIÓN
Reflexiona sobre tu aprendizaje respondiendo a las preguntas:
12. ¿Qué lograste aprender a través del desarrollo del texto “El absolutismo”?
13. ¿Qué parte del texto “El absolutismo” desarrollado fue más difícil de entender y por qué?

Tabla de Especificaciones de la Prueba Escrita

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Indicadores	Ítems	Preguntas
Identificar el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria de Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco.	Pensamiento crítico	Interpretación	Comprende y expresa el significado de la información.	1	¿Qué intenta transmitir la fuente sobre el absolutismo a través de la experiencia del rey Luis XVI?
				2	¿Por qué el rey era considerado la máxima autoridad en el sistema absolutista?
		Análisis	Descompone en partes la información.	1	¿Cuál es la idea principal que se presenta sobre el absolutismo?
				2	¿Qué estrategias utilizaban los reyes absolutos para mantener el control sobre sus súbditos?
				3	¿Cuáles son las principales diferencias sociales entre el sistema feudal y el sistema absolutista?
		Evaluación	Evalúa la calidad de la información.	1	Explica con tus propias palabras qué es el absolutismo.
				2	¿Por qué el sistema feudal entró en crisis y permitió el surgimiento del absolutismo?
		Inferencia	Deduce las conclusiones de la información.	1	Basándote en la información proporcionada, ¿Qué conclusión puedes extraer sobre la educación durante el absolutismo?
		Explicación	Representa de forma coherente la información.	1	¿El tránsito del sistema feudal al absolutismo representó un cambio o una continuidad?
			Expone la información.	1	Explica las causas y consecuencias sociales del Absolutismo.
				2	Desarrolla un argumento a favor o en contra sobre la siguiente moción: Esta casa lamenta la muerte del rey Luis XVI.
		Autorregulación	Autocorrige su aprendizaje.	1	¿Qué lograste aprender a través del desarrollo del texto “El absolutismo”?
				2	¿Qué parte del texto “El absolutismo” desarrollado fue más difícil de entender y por qué?

Anexo 10: Matriz de procesamiento comparativo de la prueba escrita

SUB CATEGORÍAS	LITERAL	INFERENCIAL	MARCO REFEREN-CIAL	INTERPRETACIÓN	CONCLUSIÓN
Interpretación	Al comparar los resultados de la prueba escrita de entrada y la prueba de salida, se evidenció una mejora significativa en la habilidad de "Interpretación". El nivel Logrado aumentó de 2 a 8 estudiantes (de 8% a 33%), mientras que el nivel Inicio se redujo de 7 a 4 estudiantes (de 29% a 17%). Aunque el nivel Proceso descendió de 15 a 12 estudiantes (de 63% a 50%), esta disminución reflejó un avance positivo en la interpretación, ya que varios estudiantes progresaron hacia el nivel Logrado.	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de interpretación. Al inicio, un número considerable de estudiantes se ubicó en los niveles de Inicio y Proceso, lo que reflejaba dificultades para identificar información explícita e inferir significados a partir de los textos. Esta situación evidenciaba una limitada aplicación de estrategias de lectura crítica y comprensiva, afectando negativamente su desempeño interpretativo. En contraste, los resultados de la prueba de salida mostraron una mejora notable, la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Proceso y un grupo importante logró ubicarse en el nivel Logrado. Este progreso sugiere que las actividades orientadas al análisis textual, la formulación de preguntas inferenciales y la lectura guiada, implementadas durante la fase de preparación previa al debate, contribuyeron a fortalecer su capacidad de comprensión para construir	Pérez y Gardey (2021) destacan que la interpretación es una habilidad fundamental en el proceso de pensamiento crítico, ya que permite comprender correctamente los significados de la información que se les presentan.	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de interpretación, ya que la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Proceso y un grupo importante logró ubicarse en el nivel Logrado. Este progreso sugiere que las actividades orientadas al análisis textual, la formulación de preguntas inferenciales y la lectura guiada, implementadas durante la fase de preparación previa al debate, contribuyeron a fortalecer dicha habilidad. En este sentido, Pérez y Gardey (2021) sostienen que la interpretación constituye una competencia esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, al	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de interpretación, ya que la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Proceso y un grupo importante logró ubicarse en el nivel Logrado. Este progreso sugiere que las actividades orientadas al análisis textual, la formulación de preguntas inferenciales y la lectura guiada contribuyeron a fortalecer dicha habilidad; en este sentido, Pérez y Gardey (2021) sostienen que la interpretación constituye una competencia esencial para el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, aún se

		significados de manera más autónoma. Este avance se atribuye a la efectiva aplicación de estrategias pedagógicas como el uso de organizadores gráficos, la metacognición, el trabajo colaborativo y el acompañamiento docente personalizado, que promovieron una lectura activa y reflexiva. No obstante, aún se identificó un grupo de estudiantes en el nivel Inicio, lo que evidencia la necesidad de mantener un monitoreo constante y brindar un acompañamiento diferenciado mediante actividades específicas que fortalezcan la habilidad interpretativa, clave para el desarrollo del pensamiento crítico.		permitir comprender con mayor profundidad los significados implícitos presentes en un texto. No obstante, aún se identificó un grupo de estudiantes en el nivel Inicio, lo que evidencia la necesidad de mantener un monitoreo constante y ofrecer un acompañamiento diferenciado mediante actividades específicas que refuercen la habilidad interpretativa, fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico.	identificó un grupo de estudiantes en el nivel Inicio, lo que evidencia la necesidad de mantener un monitoreo constante y ofrecer un acompañamiento diferenciado.
Análisis	Al comparar los resultados de la prueba escrita de entrada y de salida, se evidenció una mejora significativa en la habilidad de análisis. Al inicio, la mayoría de los estudiantes se encontraba en el nivel Inicio (50%), mientras que en la prueba de salida solo el 4% permaneció en ese nivel. Además, el nivel Logrado casi	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de análisis. Al inicio, muchos estudiantes se ubicaron en los niveles de Inicio y Proceso, lo que reflejaba dificultades para descomponer, interpretar y comprender críticamente los textos. No obstante, en la prueba de salida se observó una mejora notable, ya que la mayoría alcanzó los niveles de Proceso y Logrado. Este progreso se atribuyó a la aplicación de estrategias pedagógicas como el análisis de	Analizar es descomponer los argumentos en sus partes esenciales, identificando las evidencias clave que respaldan cada postura, para lograr una comprensión profunda y crítica del contenido (Juncosa, y Garcés, 2020).	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de análisis, dado que la mayoría de los estudiantes alcanzó los niveles de Proceso y Logrado. Este progreso se atribuyó a la aplicación de estrategias pedagógicas como el análisis de casos y el uso de organizadores gráficos, implementadas durante la fase de	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de análisis, dado que la mayoría de los estudiantes alcanzó los niveles de Proceso y Logrado. Este progreso se atribuyó a la aplicación de estrategias pedagógicas como el análisis de casos y el uso de organizadores

	se duplicó, pasando del 29% al 46%, y el nivel Proceso también aumentó, de 21% a 50%. Estos resultados reflejaron un avance notable en la habilidad analítica de los estudiantes.	casos y el uso de organizadores gráficos, implementadas durante la fase de introducción al debate, contribuyeron al fortalecimiento del análisis al permitir identificar relaciones, evaluar argumentos y descomponer la información en partes relevantes. Además, el hecho de que solo un estudiante permaneciera en el nivel Inicio evidenció un seguimiento personalizado y una atención diferenciada, orientados a mejorar esta habilidad clave para el desarrollo del pensamiento crítico.		introducción al debate, contribuyeron al fortalecimiento del análisis, como señalan Juncosa y Garcés (2020), analizar implica descomponer los argumentos en sus partes fundamentales, evaluando si estos poseen un sustento válido, con el fin de lograr una comprensión más profunda y crítica del contenido. Asimismo, el hecho de que solo un estudiante permaneciera en el nivel Inicio evidencia la necesidad de un seguimiento personalizado y una atención diferenciada, orientados a mejorar esta habilidad clave para el desarrollo del pensamiento crítico.	gráficos; Juncosa y Garcés (2020) señalan que analizar implica descomponer los argumentos en sus partes fundamentales, evaluando si estos poseen un sustento válido. Asimismo, el hecho de que solo un estudiante permaneciera en el nivel Inicio evidencia la necesidad de un seguimiento personalizado y una atención diferenciada.
Evaluación	Al comparar los resultados de la prueba escrita de entrada y la prueba de salida, se evidenció una mejora significativa en la habilidad de “Evaluación”. Al comienzo de la prueba el 71% de los estudiantes se encontraba en el	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de evaluación. Al comienzo, la mayoría de los estudiantes se encontraba en los niveles de Inicio y Proceso, lo que reflejaba dificultades para aplicar esta habilidad, posiblemente debido a la falta de estrategias didácticas	Facione (2007) citado en Gómez et al. (2022), afirman que evaluar implica analizar la credibilidad y la coherencia lógica de la argumentación , lo que permite identificar los	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de evaluación, donde la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Logrado y un grupo reducido se ubicó en el nivel Proceso. Este avance indica un	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de evaluación, donde la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Logrado y un grupo reducido se ubicó en el nivel Proceso. Este

	nivel Inicio, en la prueba de salida solo el 13% permaneció en ese nivel. Asimismo, el nivel Logrado aumentó considerablemente, al pasar del 17% al 74%. Estos resultados reflejaron un avance importante en la habilidad de evaluación y en el desempeño de los estudiantes.	adecuadas, la escasa familiarización con criterios evaluativos y la limitada práctica en la emisión de juicios críticos. En contraste, tras la prueba de salida, se observó una mejora considerable, donde la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Logrado y un grupo reducido se ubicó en el nivel Proceso. Este avance indica un desarrollo notable en la capacidad para emitir juicios críticos, gracias a las estrategias implementadas durante la fase de argumentación en el debate, las cuales fortalecieron la habilidad de evaluación al fomentar la valoración crítica de la calidad de la información. No obstante, un pequeño grupo de estudiantes permaneció en el nivel de Inicio, lo que pone en evidencia la necesidad de mantener un acompañamiento diferenciado y continuo, con actividades específicas que permitan superar estas dificultades y fortalecer la habilidad evaluativa, especialmente en la emisión de juicios de valor.	puntos fuertes y débiles de las distintas posturas informativas.	desarrollo notable en la capacidad para emitir juicios críticos, gracias a las estrategias implementadas durante la fase de argumentación en el debate, las cuales fortalecieron la habilidad de evaluación; por lo que según Facione (2007) citado en Gómez et al. (2022), la evaluación implica analizar la credibilidad y lógica de los argumentos, donde se puede identificar las fortalezas y limitaciones de la información. No obstante, un pequeño grupo de estudiantes permaneció en el nivel de Inicio, lo que pone en evidencia la necesidad de mantener un acompañamiento diferenciado y continuo, con actividades específicas que permitan superar estas dificultades y fortalecer la habilidad evaluativa, especialmente en la emisión de juicios de valor.	avance se atribuye a las estrategias implementadas durante la fase de argumentación en el debate; según Facione (2007) citado en Gómez et al. (2022), la evaluación implica analizar la credibilidad y lógica de los argumentos, donde se puede identificar las fortalezas y limitaciones de la información. No obstante, un pequeño grupo de estudiantes permaneció en el nivel de Inicio, lo que pone en evidencia la necesidad de mantener un acompañamiento diferenciado y continuo.
Inferencia	Al comparar los resultados de la prueba escrita de entrada y la prueba	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la	La inferencia es la capacidad de deducir	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y

	de salida, se evidenció una mejora significativa en la habilidad de “Inferencia”. El nivel Logrado aumentó del 55% al 79%, mientras que el nivel Inicio disminuyó notablemente, al pasar del 33% al 4%. Además, el nivel Proceso también se redujo ligeramente, lo que indicó que más estudiantes avanzaron hacia el nivel más alto; en la habilidad de inferencia.	habilidad de inferencia. En la evaluación inicial, varios estudiantes se ubicaron en los niveles de Inicio y Proceso, lo que reflejaba dificultades para realizar inferencias, deducir información implícita, establecer relaciones lógicas y construir significados a partir de los textos. Estas limitaciones podrían deberse a la escasa práctica en actividades que estimulen el razonamiento y la lectura reflexiva, evidenciando la necesidad de aplicar estrategias didácticas específicas para fortalecer esta habilidad. En contraste, los resultados de la prueba de salida mostraron una mejora notable, donde un mayor número de estudiantes alcanzó el nivel Logrado y un grupo reducido se mantuvo en Proceso, lo que indica un desarrollo efectivo de la habilidad inferencial. Este avance se atribuye al uso de estrategias como la lectura guiada, la resolución colaborativa de problemas y el análisis de textos, implementadas durante la fase de contraargumentación en el debate, favorecieron la habilidad de inferir a partir de información implícita y de construir significados concretos. No obstante, la permanencia de un estudiante en el nivel Inicio	información, establecer comparaciones con experiencias personales y extraer conclusiones a partir de elementos implícitos en un texto (Quesada, Simón y Cathcart, 2021).	avance significativo en el desarrollo de la habilidad de inferencia, donde un mayor número de estudiantes alcanzó el nivel Logrado y un grupo reducido se mantuvo en Proceso, lo que indica un desarrollo efectivo de la habilidad inferencial. Este avance se atribuye al uso de estrategias como la lectura guiada, la resolución colaborativa de problemas y el análisis de textos, implementadas durante la fase de contraargumentación en el debate, favorecieron la habilidad de inferir a partir de información implícita y de construir significados concretos; por lo tanto, Quesada, Simón y Cathcart (2021) indican que la inferencia permite deducir la información, contrastar con los saberes previos y realizar conclusiones a partir de lo implícito en un texto. No obstante, la permanencia de un estudiante en el nivel Inicio señala la importancia de brindar un acompañamiento	salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de inferencia, donde un mayor número de estudiantes alcanzó el nivel Logrado y un grupo reducido se mantuvo en Proceso. Este avance se atribuye al uso de estrategias como la lectura guiada, la resolución colaborativa de problemas y el análisis de textos; Quesada, Simón y Cathcart (2021) indican que la inferencia permite deducir la información, contrastar con los saberes previos y realizar conclusiones a partir de lo implícito en un texto. No obstante, la permanencia de un estudiante en el nivel Inicio señala la importancia de brindar un acompañamiento pedagógico diferenciado.

		señala la importancia de brindar un acompañamiento pedagógico diferenciado, que permita consolidar progresivamente esta habilidad fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico.		pedagógico diferenciado, que permita consolidar progresivamente esta habilidad para el desarrollo del pensamiento crítico.	
Explicación	Al comparar los resultados de la prueba escrita de entrada y la prueba de salida, se evidenció una mejora significativa en la habilidad de "Explicación". Al comienzo de la prueba el nivel Logrado aumentó considerablemente, pasando de solo 4% a 50%, mientras que el nivel Inicio disminuyó drásticamente, de 67% a 8%. Asimismo, el nivel Proceso aumento ligeramente, lo que indicó que la mayoría de estudiantes avanzaron hacia niveles más altos de desempeño en la habilidad de explicación.	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de explicación. Al principio, la mayoría de los estudiantes se ubicaba en los niveles de Inicio y Proceso, lo que evidenciaba dificultades para construir argumentos claros, justificar sus ideas y establecer relaciones coherentes entre conceptos. Esta situación es el resultado de una limitada experiencia previa con actividades que promovieran el uso del lenguaje explicativo y el razonamiento lógico. Luego, tras la evaluación de salida, la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Logrado y un grupo reducido en Proceso, lo que indica una mejora sustancial a la implementación de estrategias didácticas orientadas al desarrollo del pensamiento discursivo. Actividades como la argumentación, organizadores gráficos y la toma de apuntes implementadas durante la contraargumentación en el debate, ha permitido estructurar	Facione (2007), como se citó en Gómez et al. (2022), señala que explicar implica expresar los resultados del conocimiento propio, justificando los conceptos más relevantes a partir del contexto en el que fueron adquiridos, mediante el uso de argumentos coherentes y válidos.	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de explicación, donde, la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Logrado y un grupo reducido en Proceso, lo que indica una mejora sustancial a la implementación de estrategias didácticas orientadas al desarrollo del discurso. Actividades como la argumentación, organizadores gráficos y la toma de apuntes implementadas durante la contraargumentación en el debate, ha permitido estructurar sus argumentos y mejorar su explicación de sus ideas con claridad y coherencia; en esta línea Facione (2007), citado en Gómez et al. (2022), señalan que explicar consiste en comunicar	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de explicación, donde la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Logrado y un grupo reducido en Proceso. Este avance se relaciona con la implementación de estrategias didácticas como la argumentación, organizadores gráficos y la toma de apuntes. Facione (2007), citado en Gómez et al. (2022), señalan que explicar consiste en comunicar los resultados del conocimiento adquirido en un contexto determinado, a través de la argumentación. No obstante, la permanencia de dos estudiantes en el nivel

		sus argumentos y mejorar su explicación de sus ideas con claridad y coherencia. No obstante, la permanencia de dos estudiantes en el nivel Inicio revela la necesidad de un acompañamiento pedagógico diferenciado que atienda sus necesidades específicas. Fortalecer la habilidad explicativa no solo permite mejorar el desempeño académico, sino que también contribuye a la consolidación del pensamiento crítico y al logro de aprendizajes más profundos y transferibles.		los resultados del conocimiento adquirido en un contexto determinado, a través de la argumentación. No obstante, la permanencia de dos estudiantes en el nivel Inicio revela la necesidad de un acompañamiento pedagógico diferenciado que atienda sus necesidades específicas. Fortalecer la habilidad explicativa no solo permite mejorar el desempeño académico, sino que también contribuye a la consolidación del pensamiento crítico y al logro de aprendizajes más profundos.	Inicio revela la necesidad de un acompañamiento pedagógico diferenciado.
Autorregulació-n	Al comparar los resultados de la prueba escrita de entrada y la prueba de salida, se evidenció una mejora significativa en la habilidad de "Autorregulación". El porcentaje de estudiantes en el nivel Logrado aumentó de 46% a 79%, mientras que el nivel Inicio	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de autorregulación. Al inicio, si bien muchos estudiantes se encontraban en los niveles Logrado y Proceso, un grupo importante permanecía en el nivel Inicio, lo que reflejaba dificultades en la planificación, el control del tiempo, la gestión emocional y la autorreflexión sobre el propio aprendizaje.	La autorregulación implica el uso de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a planificar, monitorear, evaluar y ajustar sus acciones para alcanzar propósitos de	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de autorregulación, donde la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Logrado y solo un grupo reducido se mantuvo en el nivel Proceso. Este avance se atribuye a la implementación de	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de autorregulación, donde la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Logrado y solo un grupo reducido se mantuvo en el nivel Proceso. Este avance se atribuye a la

	disminuyó de 25% a solo 4%. Además, el nivel Proceso también se redujo, lo que indicó que más estudiantes lograron mejorar su desempeño y alcanzar el nivel más alto en la autorregulación.	Estas limitaciones podrían estar relacionadas con la escasa oportunidad de ejercitar la autonomía y el monitoreo personal de manera estructurada. Sin embargo, los resultados de la prueba de salida mostraron un progreso valioso, donde la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Logrado y solo un grupo reducido se mantuvo en el nivel Proceso. Este avance se atribuye a la implementación de actividades de reflexión sobre el propio rendimiento, realizadas durante la fase de la evaluación del debate, las cuales favorecieron el fortalecimiento de la autorregulación y la metacognición. No obstante, la permanencia de un estudiante en el nivel Inicio evidencia la necesidad de ofrecer un acompañamiento más personalizado, orientado a fortalecer su habilidad de autorregulación, clave para el desarrollo del pensamiento crítico.	aprendizaje significativos (Yucra et al., 2022).	actividades de reflexión sobre el propio rendimiento, realizadas durante la fase de la evaluación del debate, las cuales favorecieron el fortalecimiento de la autorregulación y la metacognición; de este modo Yucra et al., (2022) resalta que la autorregulación es el uso de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten planificar, monitorear, evaluar y ajustar nuestras acciones para lograr propósitos de aprendizaje. Sin embargo, la permanencia de un estudiante en el nivel Inicio evidencia la necesidad de ofrecer un acompañamiento personalizado, orientado a fortalecer su habilidad de autorregulación, clave para el desarrollo del pensamiento crítico.	implementación de actividades de reflexión sobre el propio rendimiento, realizadas durante la fase de la evaluación del debate; Yucra et al. (2022) resalta que la autorregulación es el uso de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten planificar, monitorear, evaluar y ajustar nuestras acciones para lograr propósitos de aprendizaje. Sin embargo, la permanencia de un estudiante en el nivel Inicio evidencia la necesidad de ofrecer un acompañamiento más personalizado.

Anexo 11: Matriz de consolidación de juicio de expertos

Escala: B: Bueno R: Regular D: Deficiente

	J1			J2			J3			J4			J5			J6			J7			RESUMEN			%	CONCLUSIÓN
	B	R	D	B	R	D	B	R	D	B	R	D	B	R	D	B	R	D	B	R	D	B	R	D		
ÍTEM 1	X			X			X			X			X			X			X			7	0	0	100%	Aceptado
ÍTEM 2	X			X			X			X			X				X		X			6	1	0	90%	Aceptado
ÍTEM 3	X			X			X			X			X			X			X			7	0	0	100%	Aceptado
ÍTEM 4	X			X			X			X			X			X			X			7	0	0	100%	Aceptado
ÍTEM 5	X			X			X			X			X			X			X			7	0	0	100%	Aceptado
ÍTEM 6	X			X			X			X			X			X			X			7	0	0	100%	Aceptado
ÍTEM 7	X			X			X			X				X		X			X			6	1	0	90%	Aceptado
ÍTEM 8	X			X			X			X			X			X			X			7	0	0	100%	Aceptado
ÍTEM 9	X			X			X			X			X			X			X			7	0	0	100%	Aceptado
ÍTEM 10	X			X			X			X			X			X			X			7	0	0	100%	Aceptado
ÍTEM 11	X			X			X			X			X			X			X			7	0	0	100%	Aceptado
ÍTEM 12	X			X			X			X				X		X			X			6	1	0	90%	Aceptado
ÍTEM 13	X			X			X			X			X			X			X			7	0	0	100%	Aceptado

Anexo 12: Matriz de triangulación

Categoría	Sub categorías	Matriz de los diarios de campo	Matriz de guía de observación	Matriz de la prueba escrita	Hallazgos relevantes	Confrontación teórica	Conclusiones
Pensamien -to crítico	Interpre-tación	Las actividades realizadas, tales como el análisis de videos e interpretación de imágenes, favorecieron que los estudiantes mostraran avances en la interpretación de temas históricos y económicos, participando activamente y fortaleciendo su capacidad argumentativa; según Watson y Glaser (citados en Salazar, 2020), la interpretación es la habilidad para comprender, valorar y diferenciar las evidencias, así como para evaluar si los	Los estudiantes que participaron como oradores en la fase de preparación previa al debate, lograron avances en la habilidad de interpretación, donde utilizaron sus apuntes, citaron a diversos autores y destacaron ejemplos oportunos; según Watson y Glaser (citado en Salazar, 2020), la interpretación permite comprender y distinguir los argumentos, darles sentido y comunicarlos de manera coherente; esto se evidenció en el sólido dominio del tema que mostraron los estudiantes mediante una exposición clara y fluida de sus argumentos.	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de interpretación, ya que la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Proceso y un grupo importante logró ubicarse en el nivel Logrado. Este progreso sugiere que las actividades orientadas al análisis textual, la formulación de preguntas inferenciales y la lectura guiada contribuyeron a fortalecer dicha habilidad; en este sentido, Pérez y Gardey (2021) sostienen	En las tres matrices se observa que los estudiantes lograron avances significativos en la habilidad de interpretación, demostrando capacidad para analizar información, establecer relaciones y formular juicios fundamentados. La participación activa en actividades como debates, análisis de videos e interpretación de textos fortaleció su capacidad argumentativa y su dominio temático. Además, se evidencia el uso de fuentes y autores para sustentar sus	Aguirre (citado en Monge, 2021) la habilidad de interpretación permite a los estudiantes la comprensión de un texto mediante la interacción, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento para elaborar una explicación coherente del contenido.	Respecto a la subcategoría interpretación de la categoría pensamiento crítico, y en base a la triangulación de los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados, se identificaron hallazgos recurrentes y relevantes, como el análisis de videos y la interpretación de textos. Estas actividades fortalecieron la comprensión de los textos analizados mediante la interacción, en la que los estudiantes aportaron sus conocimientos previos y habilidades de

		datos y las conclusiones obtenidas son válidas, lo cual se evidenció en la forma en que los estudiantes analizaron la información presentada, estableciendo relaciones y formulando juicios fundamentados.		que la interpretación constituye una competencia esencial para el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, aún se identificó un grupo de estudiantes en el nivel Inicio, lo que evidencia la necesidad de mantener un monitoreo constante y ofrecer un acompañamiento diferenciado.	ideas de forma coherente.		razonamiento para construir explicaciones coherentes. Todo ello permite afirmar que los estudiantes lograron avances significativos en la habilidad de interpretación, al demostrar capacidad para analizar información, establecer relaciones y formular juicios fundamentados. Al respecto, Aguirre (citado en Monge, 2021) señala que la habilidad de interpretación permite comprender un texto a través de la interacción, en la que el estudiante emplea intencionadamente sus saberes previos y su razonamiento para elaborar una explicación coherente del contenido.

	Análisis	Las actividades realizadas, tales como la redacción de argumentos a favor y en contra sobre temas históricos, económicos y ambientales, favorecieron que los estudiantes mejoren su habilidad para analizar, ya que aprendieron a identificar las conclusiones y evidencias, así como a separar los argumentos en partes y comprender su relación entre sí; como señala Lázaro (2020), analizar significa estudiar bien los hechos y cómo se relacionan las partes con el todo para construir argumentos válidos, lo cual se evidenció en	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de introducción al debate evidenciaron avances significativos en la habilidad de análisis, al discernir los argumentos en partes específicas y establecer relaciones coherentes entre ellas; según Facione (2007), citado en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la habilidad de análisis permite identificar, organizar y discernir de manera más efectiva la información adquirida, lo cual se reflejó cuando los estudiantes aplicaron el modelo de argumentación ARE (afirmación, razonamiento y evidencia), que dio claridad y respaldo a sus argumentos.	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de análisis, dado que la mayoría de los estudiantes alcanzó los niveles de Proceso y Logrado. Este progreso se atribuyó a la aplicación de estrategias pedagógicas como el análisis de casos y el uso de organizadores gráficos; Juncosa y Garcés (2020) señalan que analizar implica descomponer los argumentos en sus partes fundamentales, evaluando si estos poseen un sustento válido. Asimismo, el hecho de que	En las tres matrices se observa que los estudiantes mejoraron su habilidad de análisis al descomponer argumentos, identificar evidencias y establecer relaciones lógicas, gracias a estrategias como el modelo de argumentación ARE (afirmación, razonamiento y evidencia) y los organizadores gráficos que dieron claridad y respaldo a sus argumentos. También se evidencia que la participación activa en debates favoreció significativamente el desarrollo de la habilidad de análisis en los estudiantes.	Facione, 2007, como se citó en Betancourth et al., (2020) el análisis es un proceso mediante el cual se descompone la información con el fin de examinar detenidamente cada uno de sus elementos, teniendo en cuenta sus relaciones, enunciados, preguntas, conceptos y descripciones.	Respecto a la subcategoría análisis de la categoría pensamiento crítico, y en base a la triangulación de los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados, se identificaron hallazgos recurrentes y relevantes, como el uso del modelo de argumentación ARE (afirmación, razonamiento y evidencia) y los organizadores gráficos. Estas actividades fortalecieron la habilidad de análisis al permitir descomponer la información para examinar detenidamente cada uno de sus elementos, considerando sus relaciones, enunciados, preguntas, conceptos y descripciones.

		la forma en que los estudiantes estructuraron sus mejor sus ideas.		solo un estudiante permaneciera en el nivel Inicio evidencia la necesidad de un seguimiento personalizado y una atención diferenciada.			Todo ello permite afirmar que los estudiantes lograron avances significativos en la habilidad de análisis, al demostrar capacidad para descomponer argumentos, identificar evidencias y establecer relaciones lógicas entre los distintos componentes del contenido trabajado. Al respecto, Facione (2007), citado en Betancourth et al. (2020), sostiene que el análisis es un proceso mediante el cual se descompone la información con el fin de examinar detenidamente cada uno de sus elementos, teniendo en cuenta sus relaciones, enunciados, preguntas, conceptos y descripciones.

	Evaluación	Las actividades realizadas, tales como mencionamos y defender argumentos a favor o en contra sobre temas históricos, sociales y ambientales, favorecieron que los estudiantes mejoraran la habilidad de evaluación; según Enríquez et al. (2021), la evaluación consiste en saber juzgar si una fuente es confiable y si un argumento está bien construido, evaluando sus premisas y conclusiones, lo cual se evidenció en la forma en que los estudiantes valoraron la calidad de las ideas presentadas, identificando su	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de argumentación en el debate evidenciaron un avance notable en la habilidad de la evaluación, al emitir juicios basados en la viabilidad de los argumentos de sus oponentes; en este sentido Ochoa y Moya (2019), citados en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la habilidad de evaluación es un proceso fundamental para el aprendizaje, ya que permite poder verificar y validar la calidad y credibilidad de la información, lo que favorece la adquisición de conocimientos , lo cual se reflejó cuando los estudiantes identificaron tanto los aciertos como las debilidades en las opiniones expuestas, cuestionándolas con fundamento crítico.	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de evaluación, donde la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Logrado y un grupo reducido se ubicó en el nivel Proceso. Este avance se atribuye a las estrategias implementadas durante la fase de argumentación en el debate; según Facione (2007) citado en Gómez et al. (2022), la evaluación implica analizar la credibilidad y lógica de los argumentos, donde se puede identificar las fortalezas y limitaciones de la	En las tres matrices se observa que los estudiantes fortalecieron su habilidad de evaluación al juzgar la calidad, credibilidad y solidez de los argumentos expuestos, especialmente mediante actividades como la participación en debates y el análisis crítico de argumentos. Se repite que evaluaron con fundamento, identificando fortalezas y debilidades en las ideas, gracias al uso de estrategias pedagógicas efectivas.	Es fundamental fortalecer las habilidades críticas para que los estudiantes puedan analizar la credibilidad de las fuentes y la calidad de los argumentos, especialmente ante la proliferación de desinformación y el avance de la inteligencia artificial. (De Pablos, 2025)	Respecto a la subcategoría evaluación de la categoría pensamiento crítico, y con base en la triangulación de los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados, se identificaron hallazgos recurrentes y relevantes, como la participación en debates y el análisis crítico de argumentos. Estas actividades fortalecieron la habilidad de evaluación al permitir que los estudiantes analizaran la credibilidad de las fuentes y la calidad de los argumentos, especialmente en contextos donde se evidencia el impacto de la inteligencia artificial. Todo ello permite afirmar que los estudiantes

		solidez argumentativa.		información. No obstante, un pequeño grupo de estudiantes permaneció en el nivel de Inicio, lo que pone en evidencia la necesidad de mantener un acompañamiento diferenciado y continuo.			lograron avances significativos en la habilidad de evaluación, al demostrar capacidad para juzgar con fundamento la calidad, credibilidad y solidez de los argumentos expuestos. En este sentido, De Pablos (2025) señala la importancia de fortalecer las habilidades críticas para que los estudiantes puedan evaluar con criterio la veracidad de las fuentes y la solidez de los razonamientos, especialmente frente a la proliferación de desinformación y el desarrollo acelerado de la inteligencia artificial.
		La realización de las conclusiones de los temas trabajados en	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de contraargumentación	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un	En las tres matrices se observa que los estudiantes mejoraron su	La habilidad inferencial permite formular nuevas conclusiones a partir de lo leído y	Respecto a la subcategoría inferencia de la categoría pensamiento

	Inferencia	las sesiones favoreció que los estudiantes lograran identificar ideas relevantes, realizar inferencias y formular conclusiones bien sustentadas, según Tenorio (2024), la inferencia se constituye en interpretar los mensajes con profundidad, relacionándolos con lo que ya sabían y usando habilidades de pensamiento, dentro de un contexto, lo cual se evidenció en la habilidad de los estudiantes para conectar los contenidos abordados con sus conocimientos previos y extraer conclusiones pertinentes.	en el debate evidenciaron un buen desarrollo en la habilidad de inferencia al identificar la información implícita que no se encontraba de forma literal en sus argumentos; según Facione (2007), citado en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la inferencia permite deducir ideas relevantes no explícitas en un texto, lo que facilita realizar conclusiones y enriquecer los aprendizajes, esto se evidenció cuando los estudiantes formularon conclusiones fundamentadas, lo que favoreció una mejor comprensión del tema en discusión.	avance significativo en el desarrollo de la habilidad de inferencia, donde un mayor número de estudiantes alcanzó el nivel Logrado y un grupo reducido se mantuvo en Proceso. Este avance se atribuye al uso de estrategias como la lectura guiada, la resolución colaborativa de problemas y el análisis de textos; Quesada, Simón y Cathcart (2021) indican que la inferencia permite deducir la información, contrastar con los saberes previos y realizar conclusiones a partir de lo implícito en un texto. No obstante, la permanencia de un estudiante en el nivel Inicio	habilidad de inferencia al identificar información implícita, conectar contenidos con saberes previos y formular conclusiones bien sustentadas. Este avance se logró gracias a las actividades como la lectura guiada, el debate y el análisis de textos, que favorecieron una comprensión más profunda y crítica de los temas abordados.	del análisis de casos reales, como noticias, reportajes y acontecimientos. Esta facilita que los estudiantes expresen opiniones, adopten posturas y emitan juicios de valor, lo que contribuye a un aprendizaje significativo (Tenorio, 2024).	crítico, y en base a la triangulación de los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados, se identificaron hallazgos recurrentes y relevantes, como la lectura guiada, el debate y el análisis de textos. Estas actividades fortalecieron la habilidad inferencial al permitir que los estudiantes formularan nuevas conclusiones a partir de lo leído y del análisis de casos reales, tales como noticias, reportajes y acontecimientos actuales. Todo ello permite afirmar que los estudiantes lograron avances significativos en la habilidad de inferencia, al identificar información implícita, conectar

				señala la importancia de brindar un acompañamiento pedagógico diferenciado.			contenidos con saberes previos y formular conclusiones bien sustentadas. Al respecto, Tenorio (2024) sostiene que la habilidad inferencial permite generar nuevas conclusiones a partir del análisis de lo leído y de casos reales, facilitando la expresión de opiniones, la adopción de posturas y la emisión de juicios de valor, lo que contribuye a un aprendizaje significativo.
	Explicación	El uso de fichas informativas ayudó a los estudiantes a comprender mejor el tema, permitiéndoles expresar sus opiniones con mayor reflexión, ya que lograron relacionar la información adquirida con situaciones	Los estudiantes que participaron como oradores tanto en la fase de argumentación como en la de contraargumentación en el debate evidenciaron un buen desarrollo en la explicación al comunicar sus puntos de vista con claridad, respaldando sus	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de explicación, donde la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Logrado y un	En las tres matrices se observa que los estudiantes fortalecieron su habilidad de explicación al comunicar sus ideas con claridad, sustentar sus opiniones y vincular la información con ejemplos	Explicar implica recopilar información relevante, analizarla críticamente para fundamentar una postura clara y transmitirla de manera efectiva, garantizando la comprensión y el impacto del mensaje.	Respecto a la subcategoría explicación de la categoría pensamiento crítico, y en base a la triangulación de los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados, se identificaron hallazgos recurrentes y

		específicas; como señalan Laura y Adúriz (en Gómez et al., 2022), explicar significa hacer que otros entiendan, así como, aclarar ideas, justificar hechos y vincular las causas con sus efectos, lo cual se reflejó en la habilidad de los estudiantes para desarrollar explicaciones claras y fundamentadas.	posturas citando a autores y ejemplos; por lo que según Eder (2002), citado en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la habilidad de explicación permite comprender la calidad de la información previamente analizada y comunicarla de manera efectiva, lo que contribuye al aprendizaje continuo, lo que facilitó a los estudiantes transmitir la información de forma comprensible a la audiencia.	grupo reducido en Proceso. Este avance se relaciona con la implementación de estrategias didácticas como la argumentación, organizadores gráficos y la toma de apuntes. Facione (2007), citado en Gómez et al. (2022), señalan que explicar consiste en comunicar los resultados del conocimiento adquirido en un contexto determinado, a través de la argumentación. No obstante, la permanencia de dos estudiantes en el nivel Inicio revela la necesidad de un acompañamiento pedagógico diferenciado.	concretos. Este avance se logró mediante estrategias como el uso de fichas informativas, la argumentación y los organizadores gráficos, lo que permitió que la mayoría alcanzara niveles altos de desempeño.	(Seminario y Rosas, 2023).	relevantes, como el uso de fichas informativas, la argumentación y los organizadores gráficos. Estas estrategias fortalecieron la habilidad de explicación al permitir que los estudiantes recopilaran información relevante, la analizaran críticamente para fundamentar una postura clara y la transmitieran de manera efectiva. Todo ello permite afirmar que los estudiantes lograron avances significativos en la habilidad de explicación, al comunicar sus ideas con claridad, sustentar sus opiniones y vincular la información con ejemplos concretos. Al respecto, Seminario y Rosas (2023) señalan

							que la explicación implica recopilar información pertinente, analizarla de manera crítica para construir una postura bien fundamentada y transmitirla con claridad, garantizando la comprensión e impacto del mensaje.
	Autorregula-ción	Durante la aplicación de las preguntas de metacognición, los estudiantes participaron activamente en la reflexión sobre su propio desempeño de aprendizaje, identificando tanto sus logros como sus dificultades al redactar argumentos, como señala Gallardo (2024), la autorregulación es un proceso que implica	Los estudiantes que participaron como oradores durante la fase de la evaluación en el debate evidenciaron un buen desarrollo en la autorregulación, ya que, al culminar cada intervención, participaron en procesos de autoevaluación y coevaluación; según Brown, citado en Gómez et al. (2022), el desarrollo de la autorregulación contribuye a la reflexión de manera consciente sobre el propio desempeño y promueve un aprendizaje	Los resultados comparativos de la prueba de entrada y salida evidenciaron un avance significativo en el desarrollo de la habilidad de autorregulación, donde la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel Logrado y solo un grupo reducido se mantuvo en el nivel Proceso. Este avance se atribuye a la implementación de actividades de reflexión sobre el	En las tres matrices se observa que los estudiantes desarrollaron la autorregulación al reflexionar sobre sus logros y dificultades, ajustando sus estrategias de aprendizaje tras recibir retroalimentación. Este avance se potenció mediante actividades como la metacognición, autoevaluación y coevaluación, lo que favoreció un aprendizaje más	Según Luna et al. (2022), es fundamental que los estudiantes reflexionen y evalúen su participación en clase, ya que este proceso favorece la autorregulación del aprendizaje al permitirles reconocer sus aciertos y errores, y así corregirlos de manera progresiva.	Respecto a la subcategoría autorregulación de la categoría pensamiento crítico, y en base a la triangulación de los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados, se identificaron hallazgos recurrentes y relevantes, como la metacognición, la autoevaluación y la coevaluación. Estas estrategias fortalecieron la habilidad de autorregulación al permitir que los

		reconocer los aciertos y limitaciones en el aprendizaje, lo que fomenta la reflexión y la mejora continua, lo cual se evidenció en las autoevaluaciones realizadas por los estudiantes y en la manera en que ajustaron sus estrategias en función de la retroalimentación recibida.	continuo, esta práctica reflexiva permitió a los estudiantes identificar sus logros y limitaciones durante la argumentación, lo que favoreció la implementación de acciones en el aprendizaje.	propio rendimiento, realizadas durante la fase de la evaluación del debate; Yucra et al. (2022) resalta que la autorregulación es el uso de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten planificar, monitorear, evaluar y ajustar nuestras acciones para lograr propósitos de aprendizaje. Sin embargo, la permanencia de un estudiante en el nivel Inicio evidencia la necesidad de ofrecer un acompañamiento más personalizado.	consciente y autónomo.		estudiantes reflexionaran y evaluaran su participación en clase, favoreciendo así un proceso de aprendizaje en el que reconocieron sus aciertos y errores para corregirlos. Todo ello permite afirmar que los estudiantes lograron avances significativos en la habilidad de autorregulación, al reflexionar sobre sus logros y dificultades, ajustando sus estrategias de aprendizaje a partir de la retroalimentación recibida. En ese sentido, Luna et al. (2022) sostienen que es fundamental que los estudiantes reflexionen y evalúen su participación en clase, ya que este proceso favorece la autorregulación

							del aprendizaje al facilitar reconocer sus aciertos y errores, y corregirlos progresivamente.