

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2021/2022

Introducción al pensamiento crítico en la asignatura
de Economía de 4º ESO a través del debate.

Alumno: **Pedro Cardona Martínez**

Tutor: **Aritz Tutor Antón**

Modalidad: Propuesta Didáctica Innovadora

Especialidad: Economía

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de
Idiomas y Enseñanzas Deportivas

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Resumen

En el mundo actual en el que predomina la inmediatez y la satisfacción instantánea, y en el que el uso de las redes sociales está extendido, hemos dejado de valorar capacidades de la inteligencia como el pensamiento crítico, la argumentación o la reflexión. Esto hace que seamos más propensos a caer en engaños a través de *fake news* y a que podamos ser manipulados a través de las corrientes de opinión que controlan las redes sociales.

A través de esta Propuesta Dinámica Innovadora se pretende implementar una dinámica de debate en las aulas de 4º de la ESO. para que el alumnado pueda introducirse en este tipo de actividades que ayudan a desarrollar la capacidad del pensamiento crítico. Así, se validará su aceptación y como empiezan a utilizar habilidades relacionadas con este tipo de pensamiento, como son la reflexión y la argumentación.

Se comprobará como las dinámicas activas en la que los estudiantes se sienten protagonistas a la hora de desarrollarse, dándoles voz y teniendo en cuenta sus puntos de vista y su capacidad de argumentación, permiten, además de motivarlos para participar en ellas, que profundicen en los temas tratados y que consideren otros puntos de vista.

Por último, se revisarán los resultados, concluyendo dentro de las limitaciones encontradas en la realización de la propuesta, sobre la buena aceptación para la implementación de técnicas relacionadas con el pensamiento crítico por parte del alumnado de esta PDI y su interés en el desarrollo de estas actividades durante las sesiones de clase.

Palabras clave: Pensamiento crítico, debate, reflexión, argumentación

Abstract

In today's world in which immediacy and instant gratification predominate, and in which the use of social networks is widespread, we have stopped valuing intelligence capacities such as critical thinking, argumentation or reflection. This makes us more likely to fall into deception through fake news and that we can be manipulated through the currents of opinion that control social networks.

Through this Innovative Dynamic Proposal I intend to implement a dynamic of debate in the classrooms of 4th ESO. so that students can be introduced to this type of activities that help develop critical thinking skills. Thus, we will validate their acceptance and how they begin to use skills related to this type of thinking, such as reflection and argumentation.

We will verify how the active dynamics in which students feel protagonists when developing, giving them a voice and taking into account their points of view and their ability to argue, allow, in addition to motivating them to participate, to delve into the topics covered and consider other points of view.

Finally, we will review the results, concluding within the limitations found in the realization of the proposal, on the good acceptance for the implementation of techniques related to critical thinking by the students of this PDI and their interest in the development of these activities. during class sessions.

Key words: Critical thinking, debate, reflection, argumentation

Índice

1.	Introducción.....	1
1.1	Contextualización de la investigación.....	1
1.2	Justificación del tema elegido.....	3
2.	MARCO TEÓRICO	5
2.1	¿Qué es el Pensamiento Crítico? Diferentes enfoques	5
2.2	Historia del Pensamiento Crítico.....	8
2.3	Importancia del debate para el desarrollo del pensamiento crítico.....	9
2.4	Pensamiento crítico en la economía.....	11
2.5	Vertiente educativa del Pensamiento Crítico	13
3.	METODOLOGÍA	16
3.1	Hipótesis.....	16
3.2	Objetivos.....	16
3.3	Metodología de investigación	17
3.4	Muestra.....	17
3.5	Plan de trabajo	18
3.6	Elementos curriculares.....	22
3.7	Cronograma.....	25
4.	Resultados	26
5.	Discusión del trabajo	36
5.1	Discusión sobre el proyecto.....	36
5.2	Futuras líneas de investigación	40
6.	Conclusiones	41

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42
8. Anexos	46
ANEXO I. Plantilla de la guía de observación.....	46
ANEXO II. Resultados de la guía de observación agregados por el curso	47
ANEXO III. Póster detonante de la actividad	47
ANEXO IV. Presentación de apoyo al debate	47
ANEXO V. Encuesta alumnado	48

1. INTRODUCCIÓN

Se realiza el Trabajo Final de Máster correspondiente al Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la especialidad de Economía cursado en la Universidad Europea de Madrid en la convocatoria de noviembre de 2022. En él se presenta la propuesta didáctica innovadora que se ha llevado a cabo en la asignatura de Economía de 4º de la ESO en el colegio privado San José del Parque de la Comunidad de Madrid.

Actualmente la ley educativa vigente en la educación secundaria es la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), que en su preámbulo nos indica que “El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio.”. Con esta PDI vamos a intentar trabajar esta finalidad de etapa educativa. A partir del curso 2022-23 se implementará la LOMLOE en los primeros cursos de las etapas educativas de secundaria.

1.1 Contextualización de la investigación

Desde finales del siglo XX hemos sido protagonistas de los grandes avances tecnológicos que se han producido en el mundo y de cómo han ido llegando a los hogares. Los ordenadores personales, internet o las redes sociales han sido alguno de ellos... Esto ha llevado a que el conocimiento ya no sea algo exclusivo del docente y que su transmisión ya no se tenga porqué producir a través de una clase magistral, ya que los estudiantes pueden recibir información y conocimiento por múltiples canales.

Se puede constatar a través de lo que nos dice Levitín (2017), que hoy en día en el mundo de la inmediatez en el que vivimos, cualquier información es consultable casi instantáneamente y en muchos casos casi en el momento en que se produce. Aun así, cada vez es más complicado distinguir lo que es verdad y lo que no, poder discernir entre los diversos mensajes que oímos y reconocer cuando contiene información incorrecta.

Muchas son las redes sociales que han aparecido en nuestra vida en la última década: *TikTok*, *Facebook*, *Instagram*... Estas redes sociales son utilizadas por

diferentes personas y para diversos fines, tales como las relaciones interpersonales, laborales, académicos y de promoción política entre otras. Incluso las universidades las utilizan para fomentar la gestión del aprendizaje (Flores et al, 2009). En el caso de los adolescentes el 98,5% está registrado en alguna red social y no estar presente en las dichas redes es un hecho excepcional dentro de esa franja de edad (Belén et al., 2021). Se puede decir entonces que la tecnología está condicionando el desarrollo de nuestros menores en edades cada vez más tempranas.

Esta exposición mayoritaria a las nuevas tecnologías en su vida diaria y a las TIC en las aulas en estos grupos de edad, hace necesario formarlos en el pensamiento crítico para que sean capaces de saber desenvolverse y filtrar los contenidos y la información que encuentran en estos nuevos medios digitales. Ahí es donde surge la necesidad de introducir dinámicas en el aula en las que los alumnos sean capaces de empezar a desarrollar esta habilidad superior mediante herramientas implementadas por el docente, ya que el pensamiento crítico demanda un alto uso de la reflexión, el control y la autorregulación (Nieto y Saiz, 2008). Esta capacidad junto con los conocimientos propios de la asignatura de Economía ayudará al alumnado a valorar la información recibida cuando les traten de vender productos de alto riesgo o de dudosa viabilidad como fueron las preferentes o el caso de los sellos de Fórum Filatélico.

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

Además, en el mundo actual existe una considerable preocupación por las habilidades que debe poseer un estudiante universitario. Una de las cualidades, a la que cada vez se le da más valor dentro de esta etapa académica, es la de demostrar un pensamiento crítico como capacidad intelectual, que le permitirá ir más allá de lo convencional analizando diferentes posibilidades (Cangalaya, 2020) y que le permitirá contar con ventaja sobre sus iguales cuando llegue al mundo laboral.

Y a pesar de que el pensamiento crítico, entendido como una forma particular de pensamiento, se remonta a los grandes filósofos griegos como Sócrates, Platón o Aristóteles, no es hasta entrada la década de los ochenta cuando se empieza a tomar

en consideración implementarlo en esta etapa educativa (Marqués et al, 2011). A partir de ese momento se comienza a plantear la manera en la que se pueda introducir en el proceso educativo, debido a que se considera como una habilidad necesaria para la resolución problemas, toma de decisiones y para el desarrollo de las investigaciones. Aun así, como comprobaremos más adelante, esta capacidad está bastante lejos de estar integrada en las aulas en la etapa educativa de secundaria en general y de la asignatura de economía en particular.

1.2 Justificación del tema elegido

En la actualidad, se valora como una finalidad educativa apreciada el desarrollar formas de pensamiento de orden superior. Entre estas capacidades mentales podemos distinguir la resolución de problemas, el análisis, la reflexión y la argumentación. Estas son habilidades imprescindibles y necesarias para elaborar un pensamiento crítico en el individuo. Este tipo de pensamiento implica por una parte una faceta analítica y por otra una evaluativa, que desarrolla el ser competente y libre, para pensar por sí mismo y aplicar los razonamientos en todos los ámbitos y situaciones que se nos presenten a lo largo de la vida (Ortiz, 2010).

Las nuevas tendencias educativas se encaminan a poner al estudiante como protagonista de la enseñanza. Para esto se apoya en la colaboración entre pares, el desarrollo de habilidades de orden superior y comunicativas, y la participación activa en el desarrollo del modelo de aprendizaje (Mestre, 2001). Esto, además de ser una tendencia actual, nos debe de servir como palanca para conseguir nuestros fines en esta etapa educativa.

De la misma forma, Águila (2014) y Moreno y Velázquez (2017) desarrollan en sus estudios la necesidad de utilizar métodos de enseñanza enfocados a los procesos a nivel cognitivo, afectivo y emocional de los estudiantes. Estos terminarán generando habilidades y competencias para la reflexión, análisis y valoración de la realidad, como son las capacidades de desarrollo de pensamiento crítico, que actúan como mecanismos y atributos a través de los cuales la personas dirigimos y controlamos el proceso de aprender a aprender.

Gran parte de la investigación y la implementación de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se han centrado principalmente en la idea de conseguir que sean eficaces para lograr los objetivos tradicionales del aprendizaje.

No se han tenido en cuenta la posibilidad de desarrollar otras visiones o líneas de trabajo con tecnologías que sirvan para desarrollar la creatividad, expresión personal y el aprender a aprender. Por esto algunas capacidades, como la creatividad y pensamiento crítico, han quedado en un segundo plano (Correa y Pablos, 2009).

Teniendo en cuenta estos argumentos entendemos que, por una parte, la educación está evolucionando hacia nuevas metodologías apoyada en el uso de las TIC para mejorar su eficacia, pero se están dejando de lado otras herramientas orientadas al desarrollo y otras habilidades igualmente necesarios para el desarrollo integral de los individuos.

Para reforzar el pensamiento crítico, de acuerdo con Marzano y Pickering (2005), es posible ejercer el debate. Este, considerado como una herramienta válida dentro de la implementación de las metodologías activas, se puede trasladar a diferentes entornos dentro de la vida académica. Desde los foros virtuales, hasta actividades orientadas en clase, pasando por talleres y actividades extraescolares dirigidas a tal fin.

Dentro de este trabajo nos centraremos en las actividades de debate desarrolladas en las clases de 4^o de la ESO, ya que entendemos que es una actividad y una capacidad que se puede utilizar como un complemento a la comprensión y la asimilación de los contenidos curriculares de la materia, además de un incentivo para profundizar en la asignatura de Economía en ese curso.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado, vamos a trabajar y desarrollar por un lado qué es el pensamiento crítico, y por otro cómo ha evolucionado su concepción y su tratamiento a través de la historia, para luego entender las implicaciones que tiene actualmente en la etapa de educación secundaria en general y en la asignatura de economía de 4º de la ESO en particular. Por último, intentaremos valorar la importancia de generar debates en clase para fomentar el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico en los discentes.

2.1 ¿Qué es el Pensamiento Crítico? Diferentes enfoques

Como nos indican Villa y Poblete (2007), hay distintas formas de pensamiento, las cuales se pueden separar en categorías atendiendo a diferentes criterios. Estos serían el pensamiento analítico, el sistémico, el reflexivo, el lógico, el creativo, el divergente, el lateral, el deductivo, el inductivo o el crítico entre otros.

Como se puede comprobar, existen diferentes tipos de pensamientos, pero para entender a qué nos referimos cuando hablamos de pensamiento crítico en concreto, se intentará hacer una primera aproximación a su definición, realizando un análisis etimológico de esta expresión.

Empezaremos por la palabra pensamiento. Este sustantivo que proviene del latín *pensare*, se podría definir como “facultad o capacidad de pensar”, y si buscamos en el diccionario el verbo pensar encontraremos que significa “formar o combinar juicios en la mente” (Real Academia Española de la Lengua, 2021).

Por otra parte, si se atiende a la raíz etimológica del adjetivo crítico, comprobamos como su procedencia viene del griego *Kritikós*, que quiere decir “crítico, que juzga bien, decisivo (de *Kríno*, juzgar, distinguir)” (Quintana, 1987). Por lo que uniendo los significados de las dos palabras se resuelve que el pensamiento crítico es una manera de hacer juicios de una manera correcta.

Dentro de los juicios que realizamos cuando aplicamos el pensamiento crítico se comprueba como estos utilizan criterios que se pueden considerar como fundamentales, entre los que destacamos la autonomía, la libertad o la verdad entre otros. El pensamiento crítico nos va a exigir como individuos ser conscientes y estar sensibilizados con el mundo que nos rodea, así como contrastar las diferentes

realidades que podemos encontrar en él, como son la realidad social, política, ética y personal (Lipman, 1987).

Una vez que ya tenemos una definición rigurosa ajustada al diccionario y las implicaciones que conlleva la aplicación de este tipo de pensamiento, pasaremos a revisar las diferentes definiciones que han ido dando algunos autores para poder entenderlo desde distintos puntos de vista. Esto nos ayudará a hacernos una idea más global sobre el razonamiento crítico y nos permitirá poder trabajarlo con mayor propiedad en el aula.

Para empezar, el pedagogo John Dewey (1989), se refiere al pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo, el cual comienza cuando las personas nos encontramos ante un estado de duda o de indecisión, a partir del cual se origina el pensamiento en nuestro cerebro que desemboca en una acción de búsqueda y de investigación para encontrar alguna respuesta o respuestas que resuelvan la duda planteada que nos ha surgido con anterioridad.

Más adelante, según nos relatan Spicer y Hanks (1995) cuarenta y seis expertos en las ramas de Filosofía y Educación se pusieron de acuerdo en definir el pensamiento crítico como “un juicio autorregulatorio útil que se fundamenta en una interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de lo evidente, conceptual, metodológico, característico o contextual, de aquellas consideraciones sobre las cuales el juicio está basado”, aportando más fondo a su significado.

Desde un enfoque psicológico, se considera como en esta rama de la ciencia destacan los componentes cognitivos y autorregulatorios del pensamiento crítico. Por ello lo ubica como una habilidad de pensamiento complejo de alto nivel, que necesita de la interacción con otras aptitudes y habilidades personales. Dentro de estas podemos encontrar la comprensión, la deducción, el análisis, o la realización de juicios. Añade Díaz-Barriga (2001), que el pensamiento crítico no debe quedarse en la adición de habilidades puntuales aisladas, sino que se necesita una cohesión activa entre ellas.

Si avanzamos cronológicamente en el tiempo, nos encontramos con una nueva definición acerca del pensamiento crítico, el cual este es entendido como “un modo de pensar autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido, a través del cual la persona se apodera de las estructuras que se hallan inherentes al acto de pensar, sometiéndolas a estándares intelectuales, con el fin de mejorar la calidad de

este; de esta manera, un pensador crítico es capaz de formular problemas, preguntar con claridad, interpretar información, establecer conclusiones y evaluar las consecuencias subyacentes” (Paul y Elder, 2005).

Además de la asunción teórica sobre el pensamiento crítico propuesta por Paul y Elder (2005), nos apoyamos con la de Priestley (1996) que va en su misma dirección. Este lo define como “la actividad intelectual que facilita el desarrollo de habilidades mentales como conceptualizar, analizar hechos e información, organizar ideas, identificar consecuencias, defender puntos de vista, resolver problemas, evaluar información y deducir conclusiones generadas por la observación, reflexión, experiencia, evidencia y comunicación; es una capacidad que se desarrolla a partir de actividades que requieren procesos intelectuales como la lectura, la escucha, el habla, la escritura y el razonamiento, aspectos que buscan el automejoramiento, para un desempeño óptimo en el contexto social los niños”.

Ya, más recientemente, el escritor Peter A. Facione (2007), un referente en el estudio del pensamiento crítico actual, afirma que este tipo de pensamiento es una manera de pensar que se gestiona por el propio individuo, el cual utiliza habilidades como el análisis y la interpretación. Es necesario para su correcta utilización tener en cuenta los diferentes condicionantes que pueden afectar al juicio que se realiza. Estas condicionantes pueden ser de diferentes tipos, ya sean conceptuales, metodológicas o contextuales, donde el juicio toma un papel importante y predominante en el pensamiento racional.

Para completar, Mata et al. (2019) razonan en sus estudios como el pensamiento crítico lleva consigo la necesidad de tomar decisiones. Para ello es importante aplicar diferentes metodologías en el proceso de conocimiento y el poder manejar las emociones con actitud empática y asertiva. Este pensamiento, va a permitir a las personas adquirir un rol protagonista reflexionando sobre sus acciones con el que poder tomar decisiones para su bienestar y el de las personas que lo rodean.

Si analizamos todas estas definiciones se pueden sacar varios denominadores comunes de ellas que nos permitirán entender el pensamiento crítico desde un contexto más amplio. Por un lado, se comprueba que nace del individuo, por otro se entiende que requiere de diferentes estrategias para realizarlo y por último se asegura que su finalidad será la de ayudarnos a resolver los problemas que se nos puedan ir planteando.

2.2 Historia del Pensamiento Crítico

Si se quiere marcar un punto de partida a partir del cual comenzar la revisión del pensamiento crítico, habrá que empezar en la cuna de la civilización moderna, en la Grecia de los filósofos clásicos. Allí, Sócrates en el siglo V a.C., plantea el conocido como método socrático, el cual se puede considerar como la estrategia más conocida de enseñanza y aplicación del pensamiento crítico. Este, muestra la relevancia de alcanzar en los procesos de pensamiento tanto claridad, como consistencia lógica en nuestras ideas (Fraile, 1956).

Así, este filósofo, a través de una conversación dirigida, realizando diferentes preguntas a su interlocutor iba dirigiéndolo hasta hacerle llegar a la conclusión que deseaba. En esto se basaba la Dialéctica. “Dialéctico es el que sabe preguntar y responder”. La virtud de esta técnica está en saber realizar las preguntas adecuadas (Fraile, 1956).

El conocido como método socrático fue aplicado por los discípulos de Sócrates, además de por otros filósofos posteriores a él, como Platón, Aristóteles y los denominados griegos escépticos, quienes aseveraban que las cosas suelen ser distintas a lo que percibimos y que solo a través del entrenamiento mental podemos alcanzar la capacidad de conocer como son realmente esas cosas. Se puede entender entonces, cómo a partir de ese punto de partida en la antigua Grecia, la obligación para quien ansíe entender en su totalidad la verdad de las cosas, pasa por aplicar un pensamiento sistemático. Esto le permitirá dibujar en su mente las implicaciones de un modo complejo y cohesionado como en el que nos encontramos actualmente (Fraile, 1956).

Si avanzamos en la historia y evolución del pensamiento crítico llegamos a otro filósofo, en este caso el francés René Descartes (1596-1650), autor de la célebre frase “sólo sé que no sé nada”, el cuál escribió lo que para muchos es un texto fundamental para profundizar en dicho pensamiento: “Reglas para la Dirección del Espíritu” (González, 1969). En este libro nos enseñó el denominado método cartesiano y nos habló también, al igual que los filósofos griegos, de la importancia de entrenar sistemáticamente la mente de una manera organizada y disciplinada para orientarla en el pensamiento. Desarrolló una forma de pensamiento crítico fundamentado en torno a la premisa de la duda sistemática para alcanzar el fin

principal que, para este filósofo, sería alcanzar la verdad a través del uso de la razón (Copleston, 1994).

La siguiente parada en la evolución del pensamiento crítico la haremos en el siglo XVIII, donde el filósofo alemán Imanuel Kant (1724-1804) analiza y profundiza en las distintas clases de juicios que servirán para justificar la verdad. En su libro “Crítica de la razón pura” publicado en 1781, distingue entre los juicios a priori y los juicios a posteriori. El juicio a priori es independiente de la experiencia; mientras que el juicio a posteriori se basa en las experiencias empíricas y en los hechos acaecidos (Copleston, 1994).

Por último, nos vamos a quedar con el filósofo alemán Max Horkheimer (1895-1973). En su obra el “Eclipse de la Razón”, la cual fue publicada en 1947, diferenció entre la razón objetiva y la razón subjetiva. Dentro de la primera podemos encuadrar a las grandes corrientes filosóficas (Platón, Aristóteles y el Idealismo alemán), que tratan grandes preguntas como la incógnita del destino humano, la idea del máximo bien, y la forma de desarrollar los fines últimos. El segundo tipo de razón, el subjetivo, va a evitar reconocer un fin último, y busca únicamente el comprobar la valía de los medios utilizados para adquirir esta. Si la razón, se reduce a un medio sin fin alguno, se puede utilizar para todos los fines, y va a adquirir un valor instrumental que cumplirá con esa función de medio para controlar a los hombres y a la naturaleza. La paradoja que lanza Horkheimer sobre la sociedad de nuestra época es que nos encontramos en un momento de máxima racionalización y tecnificación en cuanto a los medios de los que disponemos, pero por el contrario estamos subyugados por los fines diseñados por los poderosos. Llegando a la conclusión de que, si a las personas se les coarta la posibilidad de discutir de una manera crítica y analítica sobre sus fines, terminarán bajo el control de los grupos que regentan el poder (Abbangano y Fornero, 1996).

2.3 Importancia del debate para el desarrollo del pensamiento crítico

El debate, como actividad académica, se encuadra dentro de las metodologías activas de aprendizaje pertenecientes al área de la argumentación. Desde la perspectiva pragmatialéctica se puede considerar como una actividad verbal, social y racional que utilizaremos, como fin último, para intentar convencer a un sujeto crítico sobre la aceptabilidad de nuestro punto de vista (Van Eemeren et al, 2006).

La argumentación es una acción que va a necesitar que el individuo no solo exprese sus opiniones, o exponga sus diferentes puntos de vista sobre un tema concreto. Además, tendrá que estar dispuesto a defenderlos, aportando evidencias de aquello que afirma, para así poder demostrar a su interlocutor que su punto de vista es aceptable y correcto y por lo tanto válido. Otro de los requisitos es que solo se puede argumentar cuando hay más de una opinión propuesta sobre el objeto a debatir. Si alguno de los intervinientes no está conforme con la argumentación o alega algunas dudas, deberá pedir explicaciones o razonamientos a quien no opina como él para proseguir con el debate. Por último, este debería de analizar de nuevo sus aseveraciones y sus juicios, y concluir si sus contraargumentos son aceptables y suficientemente relevantes para seguir debatiendo o por si por el contrario habría que darlo por finalizado (Leitao et al, 2016).

Otro acercamiento al tratamiento del debate como metodología activa lo hace Jérez (2015), este autor expone la utilidad de realizar esta dinámica. Para ello es necesario confrontar diferentes puntos de vista a través del diálogo entre los alumnos que participen en la actividad. Las opiniones expresadas por los estudiantes deberán estar correctamente sustentada en datos empíricos verificables. Utilizando estos datos se podrán establecer criterios de entrada, y fomentar la participación para proporcionar un diálogo dinámico e interesante.

Una vez que ya se ha comprobado como la actividad del debate puede ser tratada como una metodología activa, vamos a tratar de mostrar, a continuación, como esta dinámica nos puede ayudar a mejorar la capacidad de los alumnos para aplicar el pensamiento crítico en el aula.

Dentro de las estrategias que se utilizan para el desarrollo del pensamiento crítico se están utilizando distintas metodologías durante el desarrollo de las sesiones docentes en las aulas. En algunos casos se están aplicando las metodologías activas como pueden ser el aprendizaje basado en problemas (ABP), la discusión socrática, el debate crítico, el estudio de casos, la lectura crítica, el análisis de textos y noticias, la controversia socrática, la interpretación y expresión a partir de imágenes, entre otras (Betancourth et al, 2021).

Piette (1998), dentro de las estrategias pedagógicas que son utilizadas por los profesores para ejercitar el pensamiento crítico en el alumnado, resalta que una de ellas es favorecer el debate y el intercambio de puntos de vista entre los discentes como palanca para desarrollar esta capacidad superior adaptándola a la etapa

educativa correspondiente. También hace mención a la necesidad de que este trabajo sea gradual, de manera que el discente pueda ir desarrollando este pensamiento progresivamente acorde a su capacidad.

La formación de estudiantes críticos y analíticos constituye uno de los principales retos de la educación en la actualidad. Para lograr este fin, el debate crítico ayuda a la interconexión de posturas con puntos de vista enfrentados, a través de procesos como pueden ser la reflexión, la indagación, la argumentación, la defensa y el juicio razonado. Por ello, es preciso aceptar y entender cómo la metodología del debate crítico contribuye de una manera activa al desarrollo, y a la formación, del pensamiento crítico en las mentes de los estudiantes durante su formación (Betancourth et al, 2021).

Además, se ha podido comprobar, fundamentalmente en los últimos años, cómo el debate crítico es una estrategia formadora que impacta positivamente en el desarrollo de las habilidades propias y las complementarias asociadas al pensamiento crítico. De ahí que sea necesario intentar fomentar su implementación y su aplicación en la práctica educativa (Betancourth et al, 2021).

2.4 Pensamiento crítico en la economía

Se puede constatar, como nos dice Levitín (2017), que actualmente tenemos acceso a casi cualquier información de manera instantánea, lo que choca con que cada vez es más complicado distinguir entre lo que es verídico y lo que no. Por esto es necesario poder discernir entre los diversos mensajes que oímos y leemos para reconocer cuando contiene información incorrecta, o distorsionada y por lo tanto no ser engañado.

Actualmente, estamos inmersos en la época de la sociedad de la información dentro de un mundo digitalizado, aunque, a veces, existe la paradoja de que no sabemos si en realidad de lo que estamos rodeados es de la desinformación y la manipulación. Nos encontramos sumergidos dentro de un proceso imparable en el que nos van llegando mensajes que van calando poco a poco en nuestras mentes, y que condicionan nuestros pensamientos y por lo tanto nuestros comportamientos cotidianos (Domínguez, 2017).

La economía, como realidad presente en nuestra sociedad, no está aislada de estos hechos, ya que la tergiversación de datos se produce tanto en la muestra de

gráficas, como en las correlaciones estadísticas, como en el cálculo de medias para presentar estudios y sacar conclusiones. Esto hace, que cada vez, sea más necesario el poder pensar críticamente para así ser capaces de analizar la información que nos llega cada día (Levitín, 2017).

Si nos fijamos, son muchos los problemas globales a los que nos enfrentamos en nuestro día a día, la globalización, las desigualdades sociales crecientes o las diferentes crisis económicas que se están produciendo. Estas no están teniendo la suficiente reflexión y debate en el aula para que los estudiantes empiecen a ser partícipes de ellos y discernir las implicaciones que pueden tener para su futuro. Y cuando es posible encarar estas cuestiones dentro del aula, no se les suele dedicar el suficiente tiempo. Para colmo, en los manuales educativos tampoco suelen tener un espacio relevante ni actividades para poder trabajarlos. Como consecuencia de todo lo expuesto, el tratamiento de estos temas en la clase suele ser muy pobre y bastante simplificado (Berzosa, 2016).

Por otro lado, hemos constatado como la enseñanza de la economía, actualmente, está muy ligada a las matemáticas, tanto que a veces se convierte en una rama ésta. Además, se utilizan otros medios, como pueden ser los estadísticos o los cuantitativos, como un fin y no como un medio para la comprensión de la realidad. Así, la economía ha ido perdiendo cada vez más su naturaleza de ciencia social dentro los planes de estudios. Y aunque estos medios matemáticos son necesarios para su comprensión, no se deben convertir en un fin, y habría que complementarlos con otros conocimientos y técnicas que son imprescindibles en la economía, pero que cada vez están perdiendo importancia en la interpretación de los datos, como pudiera ser el pensamiento crítico (Berzosa, 2016).

Al revisar esta situación que se produce actualmente, Pérez-Esclarín (2010) consideró la necesidad de cuestionar la finalidad educativa y la realidad del modelo educativo obcecado en formar a los estudiantes como eruditos e intelectuales centrados en la adquisición de conocimientos, pero no en cómo interpretarlos. Desde su punto de vista, este contexto es opuesto a los cambios históricos que se han producido en el desarrollo y, principalmente, en la exigencia de la educación desde una perspectiva humanizadora promotora de la inventiva, el cuestionamiento argumentado, el ingenio, la creatividad.

Históricamente, en el campo intelectual, el pensamiento crítico tuvo una gran relevancia en varias disciplinas académicas, como la Filosofía y las Ciencias Sociales.

En estos dos espacios, este tipo de pensamiento encontró un terreno fértil y, también los debates y los cuestionamientos acerca de las cuestiones fundamentales de estas materias tuvieron una notable importancia (Copleston, 1994). La economía, como ciencia social, no fue ajena a esto, pero con la urgencia existente en los tiempos actuales, y los nuevos métodos de estudio y análisis de esta ciencia social se ha ido perdiendo.

2.5 Vertiente educativa del Pensamiento Crítico

Como ya nos mostró Nickerson (1988), aunque el conocimiento académico es fundamental para el desarrollo intelectual de las personas, dominar estos conocimientos no nos va a garantizar el desarrollo individual de un pensamiento crítico.

El pensamiento crítico ha ido quedando relegado en los currículos de los distintos tipos de enseñanza en los países avanzados, dejando paso a otro tipo de capacidades como puede ser el trabajado cooperativo, el trabajo colaborativo o la asimilación de conocimientos. De acuerdo con lo aportado por Davies y Barnett (2015), es necesario mejorar la formación en pensamiento crítico dentro del ámbito educativo, y se deben revisar las metodologías de enseñanza para hallar la forma de integrarlo en clase y promoverlo.

En los últimos años, y a pesar de la modificación de los planes de estudios, que se han orientado hacia el desarrollo de competencias en los discentes. Las últimas leyes de enseñanza educativa se han ido enfocando hacia la adquisición de conocimientos a través de las asignaturas curriculares tradicionales. Se prioriza el dominio de diferentes materias, como la lengua materna hablada y escrita, el aprendizaje de las Matemáticas, la adquisición de conocimientos de Historia o de Geografía, entre otras asignaturas, y estas garantizarán el desarrollo intelectual potencial de los alumnos (López, 2012).

Pero la principal misión de la escuela no tiene que ser tanto enseñar al alumnado una gran cantidad de conocimientos correspondientes a diferentes ramas académicas, sino que, ante todo, debemos tratar de fomentar la capacidad de aprender a aprender, procurando que el alumno llegue a adquirir en el futuro una autonomía intelectual. Esto, desde el punto de vista educativo, se puede lograr impulsando el desarrollo de destrezas de orden superior como son en este caso las

referentes al pensamiento crítico. El progreso en el aprendizaje de esta destreza, por lo tanto, tiene que ir más allá del entrenamiento personal en las habilidades cognitivas, ya que esta no es suficiente. Deberá, además, enfocarse a otras habilidades que cada persona deberá aportar a la tarea de pensamiento, habilidades como son: la apertura mental, la capacidad de estar bien con uno mismo, la autorregulación de las emociones, la empatía hacia las creencias y los sentimientos del otro, el conocimiento ajeno y la manera de enfrentarnos a los diferentes retos que nos propone la vida (López, 2012).

La intención de integrar en la educación el pensamiento crítico, ha sido una constante en los últimos años. Pithers y Soden (2000) señalaron la importancia, cada vez mayor, de trabajarlo y desarrollarlo como una herramienta válida en todas las etapas educativas y, a su vez constataron las dificultades para el tratamiento del mismo en los mismos niveles. Esta complejidad también ha sido reconocida por otros investigadores en el área educativa como Lane y Oswald (2016), quienes afirman que existe un criterio generalizado entre los docentes que nos habla de las dificultades que presentan los estudiantes, de los distintos niveles educativos, para emplear el pensamiento crítico al tratar los diferentes problemas y conflictos que se les presentan en las aulas.

Y todo esto, a pesar de que se ha podido comprobar mediante la observación en el aula, que los estudiantes se implican cuando se les propone aprender el cómo, por qué y para qué ocurren los eventos de su entorno cercano o del mundo que les rodea, y expresan la necesidad de buscar y entender las causas y consecuencias de los sucesos que allí ocurren. Su trabajo, además los lleva a proponer al alumnado posibles soluciones a las diferentes problemáticas sociales abordadas en la clase. Con tal fin, se pueden plantear y diseñar diferentes estrategias pedagógicas que fortalecerán el pensamiento crítico en los estudiantes, centrada en la argumentación oral, vivencias, lecturas sobre las diferentes problemáticas sociales, tal como lo plantean Paul y Elder (2005) que si fortalecemos el pensamiento crítico en los procesos mentales del alumnado le permitirá a estos pasar de un estado mental pasivo a uno activo, en el que ellos pueden comprender y asimilar mejor los sucesos percibidos, ser más incisivos y profundos en sus análisis, y más lógicos en sus conclusiones.

En el ámbito internacional, Ordaz (2004) realizó un estudio en el que sacó varias conclusiones. Entre las principales, destacó la importancia de realizar un trabajo conjunto entre la comunidad escolar y las familias, eso junto con las vivencias vitales propias de los estudiantes, incentivarán el fortalecimiento del pensamiento crítico y la comprensión de las lecturas en ellos.

3. METODOLOGÍA

3.1 Hipótesis

En este Trabajo de Fin de Máster (TFM) se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

- El alumnado se motiva y se involucra de una manera activa en la dinámica de la clase cuando le dan la posibilidad de debatir con sus compañeros sobre temas relacionados con la asignatura de Economía de 4º de la ESO.
- Se consigue que entiendan diferentes perspectivas, o puntos de vista, sobre un tema complejo cuando se le plantean diferentes alternativas para abordarlo.
- Se consigue atraer la atención de la clase de una manera participativa y reflexiva cuando se les da voz y se les invita a rebatir los argumentos expresados por sus compañeros.

3.2 Objetivos

- General: Introducir la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico a través de la actividad del debate dentro de la asignatura de economía de 4º de la ESO.
- Específicos:
 - o Ayudar a empezar a desarrollar en los estudiantes las diferentes habilidades necesarias para trabajar el criterio sobre el que establecer sus juicios.
 - o Trabajar la utilización del pensamiento crítico como una herramienta para el análisis de la economía y sus implicaciones en nuestra vida.
 - o Profundizar en el proceso de la argumentación como método para exponer las ideas dentro de un debate.
 - o Introducir al alumnado en la dinámica de la argumentación-contra argumentación respetando las ideas de los compañeros y el turno de palabra.

3.3 Metodología de investigación

Para llevar a cabo este estudio se ha considerado la investigación-acción en el aula como la metodología más adecuada para realizarlo. Este método ya fue nombrado y desarrollado por Kurt Lewin (1973) quien lo asimilaba a la tarea de un capitán de barco que se dedica a dirigir la maniobra y a corregirla cuando lo cree oportuno para llegar a puerto.

Como indica Martínez Miguélez (2000), desarrollando esta técnica de investigación en clase podemos conseguir una mejora en el desempeño del docente y del resto de los participantes a través de su implicación y de la retroalimentación. Para ello nos invita a seguir diferentes etapas durante las sesiones de clase para poder resolver los diferentes problemas, que se nos puedan plantear, y así poder resolverlos.

Esta metodología de investigación va a consolidar la unión entre el conocimiento y la acción, permitiendo que los participantes se involucren en la realidad objeto del estudio por medio de la participación activa de ellos (Albán et al, 2020).

Estas etapas las desgranaremos y las detallaremos en el apartado donde contaremos el plan de trabajo que vamos a seguir, para aplicar la propuesta dentro del aula.

3.4 Muestra

Como se indicó en la introducción, la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI), se ha implementado en el colegio privado San José del Parque situado en la ciudad de Madrid. El barrio en el que se ubica el centro es de alto poder adquisitivo y el nivel socioeconómico del alumnado es alto o muy alto en general. Por lo que consideramos que la muestra es bastante homogénea en cuanto a su estrato social.

Se ha utilizado para implementar la PDI los tres cursos en los que se imparte Economía de 4º de la ESO, por lo que la edad de los estudiantes es de 15 o 16 años. Con esto se ha conseguido tener una muestra mayor de participantes, por lo que conseguiremos que las conclusiones sean más representativas y por lo tanto más acertadas.

Durante la realización de la actividad no hemos tenido alumnado con discapacidad o con necesidades especiales, por lo que no ha habido que adaptar la

programación para estos casos y la dinámica se ha podido realizar de una manera similar en las tres clases.

3.5 Plan de trabajo

Como ya se ha explicado, la metodología propuesta para desarrollar la programación es la que se basa en la investigación-acción en el aula. Siguiendo lo indicado por Martínez Miguélez (2000), vamos a ir siguiendo los pasos que se proponen en su estudio para crear el plan de trabajo.

En la etapa inicial se realizará el diseño del proyecto. Partiendo de nuestras hipótesis de trabajo definimos nuestro objetivo general del TFM. Esto nos ayudará a pensar como queremos realizar la PDI y a buscar las herramientas que podamos necesitar para implementarla. Vamos a utilizar diferentes aplicaciones y herramientas informáticas durante la propuesta como *Word*, *Excel*, *Google Forms*, *Canva* o *Genially*, tanto para generar los documentos iniciales, que crearemos para explicar la actividad, como para el desarrollo de esta. Por último, también nos serán útiles para recoger los resultados aportados por los alumnos de su aplicación en el aula. Además, realizaremos la guía de observación necesaria para contrastar si los objetivos que buscábamos se han podido alcanzar con nuestra propuesta.

Se considera que, por la tipología del centro en el que realizaremos la actividad, los alumnos tienen facilidad para acceder a diferentes herramientas digitales para poder desarrollar la actividad de debate propuesta. Esta es una premisa fundamental para que puedan realizar la primera fase de investigación y consulta de información con la que elaborar sus argumentaciones.

Además, hay que tener en cuenta las limitaciones que nos podemos encontrar a la hora de implantar la programación y más adelante cuando analicemos los datos. Por un lado, la falta de experiencia académica previa del docente, puede provocar algún error en la implementación y en el control de los grupos durante la práctica. Por otro lado, la muestra que vamos a utilizar está muy sesgada, ya que todos los individuos pertenecen al mismo grupo social y presentan unos conocimientos en la materia similares, por lo que no podemos comprobar cómo se comportarían grupos con características diferentes.

Una vez hemos tenido en cuenta todas estas consideraciones apriorísticas, en esta etapa inicial, continuamos con la exposición de los pasos que vamos a seguir

para realizar la propuesta innovadora siguiendo la metodología de investigación-acción en el aula.

Cuando ya hemos pensado en los diferentes condicionantes para la realización de nuestra PDI, vamos a progresar en su implantación siguiendo el guion que explicamos a continuación:

- **Fase 1:** Observación. A través de la observación en el aula, se identificará y se analizará un problema que consideremos relevante, el cual asociaremos con un tema de la unidad didáctica que estamos impartiendo en el centro. Durante esta fase se va a registrar en nuestra guía de observación cómo los estudiantes entienden la función del estado en el sistema económico español y como se enfrenan a los temas de la unidad que desarrollamos en clase referente a los ingresos y gastos del estado. Veremos cómo reaccionan cuando tratamos los impuestos y el gasto público y si surgen discrepancias en sus observaciones.
- **Fase 2:** Verificación. Una vez que se han realizado las observaciones y completado nuestra guía, vamos a verificar los resultados obtenidos. Se buscarán sesgos en los resultados que nos indiquen temas sobre los que hacer girar el debate, en los que el alumnado pueda estar más interesado a la hora de participar y que les puedan ayudar a cuestionarse sus puntos de vista.
- **Fase 3:** Hipótesis. Ahora se tendrán que realizar nuestras hipótesis de trabajo para las cuales tendremos en cuenta varias premisas. En primer lugar, consideraremos cómo se comportan los estudiantes dentro del aula durante las sesiones previas de la materia de Economía. Veremos si son clases más dinámicas o pasivas para poder entender a posteriori los resultados de la PDI y ver cómo ha influido en su actitud hacia la asignatura. También se analizará su entorno y su idiosincrasia para buscar un tema que les sea interesante y que les pueda suponer un desafío a la hora de enfocarlo y de defenderlo frente a sus compañeros.
Por último, se comprobará si estamos consiguiendo responder tanto al objetivo general como a los objetivos particulares que queremos tratar en nuestra PDI.
- **Fase 4:** Creación. Nos ponemos manos a la obra para crear los materiales necesarios. Como documento detonante de la actividad, pensamos en

generar un póster a través de la plataforma digital *Canva*, en el que se explicará la actividad del debate. Incluiremos en dicho póster un video explicativo sobre el impuesto de la renta, cómo se calcula y las implicaciones de la evasión fiscal. También habrá dos noticias, la primera en la que se habla de la importancia de pagar impuestos y en la segunda en la que se considera que se pagan demasiados impuestos. Estas noticias, en las que estarán implicados personas conocidas por los estudiantes, marcarán dos puntos de vista enfrentados que servirán para posicionarse al principio del debate. Por último, incluiremos una pregunta “gancho”, ¿Es justo pagar un 50% de impuestos si cobras más de 300.000 euros?, sobre la que iniciaremos la actividad de la PDI. Una vez confeccionado el póster, lo colgaremos en la plataforma *Microsoft Teams* del colegio, a la que todos los estudiantes tienen acceso, para que puedan verlo.

Quisiera resaltar que el hecho de utilizar referentes generacionales a la hora de confeccionar la actividad no servirá para conseguir una mayor curiosidad e implicación de la clase para realizarla.

- **Fase 5:** Puesta en marcha. Se utilizará parte de una sesión de clase para explicar el ejercicio durante el tiempo necesario, para que entiendan lo que pretendemos hacer con la actividad y los objetivos que intentaremos conseguir. Se les pide que revisen el poster, que busquen información sobre el tema tratado por los canales que ellos consideren adecuados y que reflexionen sobre dicho tema. Por último, se les motiva para que escriban sus argumentos en una hoja con el fin de que les sea más fácil defenderlos durante el desarrollo del debate.

Durante la sesión práctica de la PDI en la que realizaremos el debate, se organizará el aula en tres grupos, dos con posturas encontradas y otro neutral. Se comenzará el debate con la pregunta “gancho” que incluimos en el póster y más adelante iremos proponiendo preguntas en la pizarra digital del aula con el fin de dinamizarlo. Estas cuestiones se sustentarán con gráficos y estadísticas, para hacer reflexionar a los discentes y que así puedan desarrollar e incorporar nuevos argumentos a sus exposiciones. Esta práctica nos permite que la actividad no se quede estancada en algún debate y que se agilice para evitar que se pierda la atención sobre ella. Seguiremos la dinámica de argumentación-contrargumentación, intentado que todos los

alumnos puedan participar y expresar su punto de vista en algún momento del debate. Al final, y a modo de cierre, se expondrán unas breves conclusiones sobre el asunto tratado.

- **Fase 6:** Evaluación. Una vez concluida la actividad, se pasará a la última etapa que corresponde a la evaluación de la acción ejecutada. Se les proporcionará a los alumnos un formulario-encuesta, que hemos desarrollado previamente y que veremos en el apartado de resultados, a través de la herramienta *Google Forms*. Esto nos servirá para que puedan valorar la actividad y para que expongan sus conclusiones sobre ella, las cuales recogeremos en la propia herramienta para comprobar su efectividad y su significatividad para el alumnado. La encuesta, junto con la guía de observación que rellenaremos tanto el tutor de la clase como alumno de prácticas docentes, nos permitirá validar si el objetivo general y los particulares se han alcanzado.

Quisiera aclarar que, a pesar de que esta metodología de investigación se enfoca en la vertiente cualitativa para el análisis de los datos y para ello utilizamos la guía de observación, se ha considerado que a la hora de formular la encuesta de recogida de información sería más completa si la dividimos en dos partes. La primera con preguntas cerradas que responderían más al enfoque cuantitativo, y la segunda con preguntas abiertas que nos servirá para complementar el apartado cualitativo. Esto lo justificamos basándonos en estas dos apreciaciones sobre los planteamientos sobre técnicas y herramientas de validación de las investigaciones.

Si nos fijamos en lo que nos dicen Hernández et al (2014, p. 36): “Los planteamientos cuantitativos se derivan de la literatura y corresponden a una extensa gama de propósitos de investigación, como: describir tendencias y patrones, evaluar variaciones, identificar diferencias, medir resultados y probar teorías.”. Analizando esta cita, entendemos que con el análisis cuantitativo podremos sustentar las conclusiones de la encuesta de una manera objetiva y concreta una vez establecidos los diferentes criterios de evaluación.

Por otro lado, según escribe Rodríguez et al (1996, p. 34): "Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad". Hay que tener en cuenta que la investigación-acción nos va a exigir una perspectiva más democrática en el modo de realizar la investigación, con esto tendremos una perspectiva comunitaria. Así, con este tipo de análisis

buscaremos un método más flexible que nos puede servir para saber si la aplicación ha servido para cumplir con los objetivos. Además, nos permitirá comprender los resultados de nuestra PDI en el alumnado de una manera grupal con preguntas más abiertas y que nos pueden dar una información de fondo que se pierde con el modelo cuantitativo.

Para concluir con lo expuesto en el plan de trabajo, apporto un gráfico en el que muestro de forma más esquemática las diferentes etapas que hemos tenido en cuenta en el diseño del plan de trabajo, para que pueda apreciarse de una manera más visual la metodología de investigación-acción aplicada.

Gráfico 1 Etapas del plan de trabajo



Fuente: Elaboración propia a partir del artículo de Martínez Miguélez (2000)

3.6 Elementos curriculares

La propuesta didáctica innovadora (PDI) que se ha trabajado en este TFM se va a implantar en la unidad didáctica correspondiente al bloque 4 de la asignatura de Economía de 4º ESO que versa sobre economía, ingresos y gastos del estado. En ella se tratará el tema del presupuesto público, y la intervención del estado en la economía. Se considera que esta unidad tiene contenidos suficientes, como el tema

de los impuestos o la desigualdad, sobre los que apoyar una actividad de debate dentro del aula.

Se ha elaborado un cuadro con los diferentes elementos curriculares en el que incorporaremos los diferentes apartados que se han tenido en cuenta para la confección de la PDI durante la unidad didáctica. En el se detallarán tanto los objetivos, como los contenidos, como los criterios de evaluación o los estándares de aprendizaje, entre otros apartados. También se indicarán las Competencias Clave que vamos a tratar y que están definidas en la LOMCE según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. Como complemento a esta ley, también nos guiaremos para definir los elementos curriculares, en el Decreto 48/2015 de 14 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la ESO.

En el apartado de objetivos hacemos mención al pensamiento crítico como eje para entender el sistema impositivo para que así los estudiantes puedan valorar las formas en las que el estado recauda y como se destinan esos ingresos. Esto les ayudará a tener una visión más profunda sobre un asunto tan relevante en cualquier economía y nos ayudará a alcanzar los estándares de aprendizaje relacionados con este tema.

También se ha considerado, dentro de las competencias que se trabajan con la implantación de esta PDI, el tratar de actuar principalmente sobre la Competencia de Comunicación Lingüística (CCL). Entendemos que esta competencia será la capacidad más relevante a la hora de realizar un debate sobre cualquier cuestión. Se trabajará sobre la importancia de la expresión oral argumentativa, promoviendo la utilización de frases que puedan expresar argumentaciones y puntos de vista sobre el tema tratado.

Además, se acepta que forman parte de la PDI las competencias de Aprender a Aprender (CAA) y las Competencias Sociales y Cívicas (CSC). Estas últimas, si bien quedan relegadas a un segundo plano ante la importancia de la competencia lingüística, formarán parte de la dinámica de la actividad. Pretendemos que los estudiantes puedan buscar información para completar sus argumentaciones con lo que trabajarán la primera y además se tratará de que el asunto objeto de debate tenga una vertiente social sobre la cual puedan sacar conclusiones significativas que les puedan aportar valores positivos para su vida.

En cuanto al resto de competencias claves de esta etapa, aunque pueden ser trabajadas en algún momento durante la programación, no las consideramos lo

suficientemente relevantes como para ser incorporarlas dentro del cuadro con los elementos curriculares.

Tabla 1: Objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias

BLOQUE 4: Economía, ingresos y gastos del estado.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRIT. EVALUACIÓN	ESTÁNDARES	COMP.
<p>Entender el sistema impositivo español utilizando el pensamiento crítico para valorar su necesidad y sus consecuencias.</p> <p>Comprender las formas de obtener ingresos del estado y los fines a los que se destinan, así como algunos indicadores económicos como deuda o déficit.</p> <p>Acercar al alumnado el concepto de desigualdad y mostrar diferentes indicadores para controlarlo.</p>	<p>- Administraciones Públicas: Estado, Comunidades Autónomas y Entidades Locales.</p> <p>- La financiación del estado.</p> <p>- La desigualdad y sus indicadores.</p>	<p>1. Entender cómo se reparten las competencias dentro del estado español.</p> <p>2. Conocer diferentes conceptos económicos como déficit y deuda pública.</p> <p>3. Saber cómo recauda el estado y los gastos que tiene.</p> <p>4. Comprender las causas y los efectos de la desigualdad.</p>	<p>1.1. Distingue entre las diferentes administraciones del estado.</p> <p>1.2. Reconoce las ventajas e inconvenientes de un estado descentralizado.</p> <p>2.1. Diferencia entre Déficit Público y Deuda Pública y sabe cómo se calcula.</p> <p>3.1. Conoce diferentes impuestos y los gastos más relevantes de cada administración.</p> <p>4.1. Comprende el fenómeno de la desigualdad y sus consecuencias.</p>	<p>Competencia Comunicación</p> <p>Lingüística</p> <p>Competencia Aprender a Aprender</p> <p>Competencias Sociales y Cívicas</p>

Fuente: Decreto 48/2015 de la Comunidad de Madrid

3.7 Cronograma

En el siguiente epígrafe se muestra cómo se distribuyeron las diferentes etapas relacionadas en el plan de trabajo en función del tiempo en el que se han realizado las prácticas docentes (primer trimestre de 2022), concretamente en la asignatura de Economía los cursos de 4º ESO:

Gráfico 2: Cronograma



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

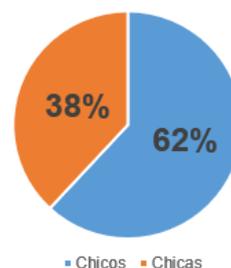
La implementación de la Propuesta Dinámica Innovadora se ha realizado según la planificación detallada en el cronograma. Si bien, ha habido que ajustar alguna semana por condicionantes externos como COVID, fiestas o adaptación de sesiones de clase, en su globalidad se puede considerar que se ha implantado según las consideraciones previas expuestas en el plan de trabajo.

A continuación, vamos a desgranar los resultados de las dos herramientas de recogida de datos que hemos utilizado en esta propuesta, la guía de observación realizada durante las primeras semanas del periodo de prácticas y la encuesta después de la actividad de debate. Esta última, como concretaremos más adelante, realizada por 63 alumnos de 4º de la ESO divididos en varias clases.

Tabla 2: Distribución por sexo de la muestra

Clase	Chicos	Chicas	TOTAL
A	14	12	26
B	17	10	27
D	8	2	10
TOTAL	39	24	63

Fuente: Elaboración propia



- Guía de Observación:

Dentro de la guía de observación se han recogido las apreciaciones que se han realizado durante las tres primeras semanas de febrero en los tres grupos que imparte la asignatura de Economía. Como veremos cada grupo tiene particularidades con respecto a los otros, lo que nos servirá también para comparar los resultados recogidos después de la práctica. A modo general, indicar que el grupo de 4ºESO D es solo una parte de la clase, ya que la otra parte ha elegido la asignatura de Biología como optativa. Los otros dos grupos son bastante similares en su composición con una pequeña variación en el reparto por sexos en las clases.

A la hora de proponer los aspectos a observar se han tenido en cuenta varios factores que podrían ayudarnos a generar nuestra hipótesis y a validar, posteriormente, la consecución de los objetivos específicos. Se ha querido apreciar aspectos importantes relacionados con el pensamiento crítico, así como otros relacionados con la motivación y la participación durante las clases con el fin de tener

una visión en conjunto de cada grupo que nos servirá como punto de partida para la realización de la propuesta.

La clase de 4º ESO A, se puede considerar como una clase bastante activa, a la que le gusta participar durante las sesiones, realizando preguntas sobre los contenidos impartidos. Es la clase que mejores calificaciones de las tres. No suele haber comportamientos disruptivos y el ambiente suele ser bueno.

Tabla 3: Guía de observación 4º ESO A

4º ESO A					
16 CHICOS Y 14 CHICAS					
#	Aspectos a observar	SI	NO	TAL VEZ	Consideraciones
1	La participación es activa en clase	X			Es un grupo bastante participativo.
2	Se muestran abiertos a debatir			X	Cuando se les pregunta sobre un tema les gusta participar.
3	Tienen posiciones extremas sobre los temas tratados en clase			X	No es un grupo muy radical como conjunto en sus opiniones.
4	Aceptan posiciones contrarias en sus compañeros	X			Respetan las opiniones de sus compañeros.
5	Cuando hay un tema complejo les gusta dar su punto de vista	X			En general, les gusta opinar cuando se tratan diferentes temas de la asignatura.
6	Elaboran argumentaciones para expresar sus opiniones			X	Elaboran discursos con argumentaciones simples en general.
7	Son reflexivos en sus consideraciones		X		Son bastante viscerales cuando tienen que argumentar o rebatir.
8	Valoran que les dejen expresar su opinión	X			Cuando se genera un debate en clase, los alumnos se muestran más participativos.
9	Entienden la importancia de pagar a impuestos			X	Tienen posiciones contrarias.
10	Consideran que el estado malgasta los impuestos	X			En general, tienen esa sensación.

Fuente: Elaboración propia

La clase de 4º ESO B, por el contrario, es una clase bastante pasiva en comparación con las otras dos, en el que destacan 5 alumnos sobre el resto, que son los que suelen intervenir. Esto se nota también en las calificaciones y en el ambiente durante las sesiones.

Tabla 4: Guía de observación 4º ESO B

4º ESO B					
18 CHICOS Y 12 CHICAS					
#	Aspectos a observar	SI	NO	TAL VEZ	Consideraciones
1	La participación es activa en clase			X	Es un grupo que le cuesta participar en clases.
2	Se muestran abiertos a debatir			X	Suelen intervenir siempre los mismos alumnos.

3	Tienen posiciones extremas sobre los temas tratados en clase	X			Se suelen posicionar en ideologías conservadoras cuando tratan temas actuales.
4	Aceptan posiciones contrarias en sus compañeros			X	A veces, no saben respetar que sus compañeros les rebatan.
5	Cuando hay un tema complejo les gusta dar su punto de vista	X			En general, les gusta opinar cuando se tratan diferentes temas de la asignatura.
6	Elaboran argumentaciones para expresar sus opiniones		X		Sus argumentaciones suelen ser bastante simples no dando matices en sus exposiciones.
7	Son reflexivos en sus consideraciones		X		Son bastante viscerales cuando tienen que argumentar o rebatir.
8	Valoran que les dejen expresar su opinión	X			Cuando se genera un debate en clase, los alumnos se muestran más participativos.
9	Entienden la importancia de pagar a impuestos			X	Tienen posiciones contrarias.
10	Consideran que el estado malgasta los impuestos	X			En general, tienen esa sensación.

Fuente: Elaboración propia

La clase de 4º ESO D, al ser más reducida que las otras dos, presenta unas dinámicas un poco diferentes. Es también bastante activa y suelen participar todos los alumnos, salvo uno, durante las sesiones. Acostumbran a entrar en debate tanto con el profesor como con sus compañeros, expresando sus puntos de vista sobre los diferentes temas que se explican. No suele haber comportamientos disruptivos y el ambiente suele ser bueno.

Tabla 5: Guía de observación 4º ESO D

4º ESO D					
8 CHICOS Y 2 CHICAS					
#	Aspectos a observar	SI	NO	TAL VEZ	Consideraciones
1	La participación es activa en clase	X			Es un grupo bastante participativo.
2	Se muestran abiertos a debatir	X			Cuando se les pregunta sobre un tema les gusta participar.
3	Tienen posiciones extremas sobre los temas tratados en clase	X			Se suelen posicionar en ideologías conservadoras cuando tratan temas actuales.
4	Aceptan posiciones contrarias en sus compañeros			X	A veces, no saben respetar que sus compañeros les rebatan.
5	Cuando hay un tema complejo les gusta dar su punto de vista	X			En general, les gusta opinar cuando se tratan diferentes temas de la asignatura.
6	Elaboran argumentaciones para expresar sus opiniones		X		Sus argumentaciones suelen ser bastante simples no dando matices en sus exposiciones.
7	Son reflexivos en sus consideraciones		X		Son bastante viscerales cuando tienen que argumentar o rebatir.
8	Valoran que les dejen expresar su opinión	X			Cuando se genera un debate en clase, los alumnos se muestran más participativos.
9	Entienden la importancia de pagar a impuestos			X	Tienen posiciones contrarias.

10	Consideran que el estado malgasta los impuestos	X		En general, tienen esa sensación.
-----------	---	---	--	-----------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Una vez contextualizados los tres grupos y presentados los resultados de las observaciones realizadas en el aula, se tratará de exponer las apreciaciones registradas durante el transcurso de las sesiones.

Con lo expuesto se considera que tenemos dos grupos bastante interesados por la asignatura de Economía, mientras que otro tiene más problemas para motivarse y entrar en la dinámica de la clase. Por lo que se ha podido averiguar, hablando de este tema con el tutor de prácticas, esos comportamientos son extrapolables al resto de asignaturas. Esto nos lleva a pensar que es más una conducta relacionada con la propia dinámica de clase, que con la asignatura en particular.

Con respecto a los *ítems*, más relacionados con el pensamiento crítico como son el 4, el 6 y el 7, se aprecia que tienen poco desarrolladas las habilidades relacionadas con esta capacidad superior. En general, les cuesta hacer argumentaciones elaboradas y reflexionar sobre las contraargumentaciones que se les proponen, quedándose con ideas básicas sobre los temas tratados. Además, generalizando también, no suelen rebatir las argumentaciones del docente, estén de acuerdo con ellas o no.

Si se profundiza en la posible aceptación de plantear una actividad de debate por parte de los estudiantes, sí que comprobamos con los *ítems* 2, 5 y 8 que el alumnado está interesado en participar y en expresar sus puntos de vista. También se comprueba como se dinamiza bastante la clase cuando se les pregunta sobre temas actuales relacionados con los conceptos que se explican en ese momento. Incluso alumnos que se pueden encontrar más distraídos o ausentes vuelven a tener una actitud activa durante esa dinámica, prestando atención a lo que sucede y en algunos casos interviniendo.

Con el ítem 3, se ha querido observar como son las opiniones que expresan los estudiantes durante las sesiones, si tienen un sesgo ideológico marcado, o si por el contrario hay puntos de vista más diversos. En general, se les podría encuadrar con una ideología bastante conservadora y liberal, lo que cuadraría con el nivel socioeconómico del alumnado y su ubicación geográfica. Esto ha sido ratificado cuando hemos comprobado los *ítems* 9 y 10 durante la explicación de la unidad

didáctica relacionada con los ingresos y gastos del estado. Se observa que su posicionamiento frente a los impuestos y en cómo se redistribuyen posteriormente encaja completamente con esta apreciación, aunque hay algunos casos que sí que muestran matices cuando expresan su punto de vista.

Una vez analizados los resultados de nuestra guía de observación, y después de realizar todas las fases del plan de trabajo, incluida la actividad de debate, pasaremos a relatar los resultados de la encuesta realizada por los alumnos implicados en esta PDI.

- Encuesta:

Después de realizarse la actividad de debate en torno a los impuestos, desarrollada durante una sesión de clase, entraremos en la fase 6 de nuestra PDI en donde se ha utilizado la herramienta cuantitativa de la encuesta para recoger los resultados de la actividad y las impresiones de los estudiantes.

Se ha creado en la aplicación informática *Google Forms*, un cuestionario con seis preguntas cerradas y dos abiertas para que el alumnado a través de sus móviles y en clase respondieran libremente y de manera anónima. Tampoco se ha hecho distinción por sexo, lo que podría haber enriquecido la encuesta. Pero con una muestra tan baja se entiende que no sería muy relevantes los datos.

Con las seis preguntas de puntuación se ha querido ver la aceptación de la actividad, si les ha servido para comprender mejor el tema tratado, y por último como se han sentido de cómodos teniendo que argumentar sus pensamientos. Además, se han incluido dos preguntas abiertas a modo de reflexión, para que pudieran exponer sus conclusiones tanto con la actividad como con los impuestos. Esta parte me hubiera gustado que fuera durante la sesión de clase como cierre de la actividad, pero en una sesión de una hora, si queremos que participen la mayor cantidad de alumnos, no hay suficiente tiempo.

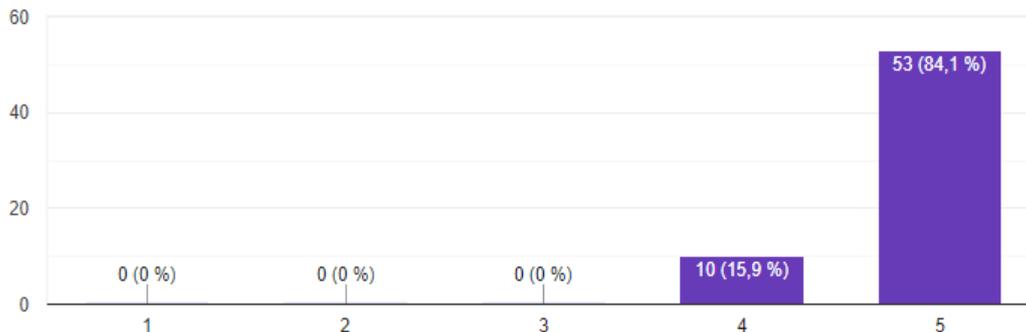
Una vez explicadas las premisas bajo las que hemos realizado la encuesta y los condicionantes encontrados, pasamos a mostrar los resultados recogidos a través de la herramienta informática. Los datos los presentaremos primero con toda la información agregada de 4º ESO, y luego segmentado por cada clase para poder distinguir si hay variaciones destacables entre ellas.

- ¿Te ha gustado la actividad de debate?

Gráfico 3: Resultados agregados primera pregunta

¿Te ha gustado la actividad del debate?

63 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Siendo 5 el máximo valor, al que consideramos como mucho, fue marcado por el 84.1% de los alumnos. Si calculamos el valor medio, tendríamos que la actividad fue puntuada con un 4.84. El valor de la moda será 5. Esto demuestra una muy buena consideración por parte de los estudiantes.

Si se hace un desglose por clase, vemos que no hay cambios significativos en los resultados, incluso en 4ºESO D todos lo han puntuado con un 5. Al ser un grupo bastante más reducido, lo que permitió una mayor participación, puede indicarnos que este condicionante debería tenerse en cuenta:

Tabla 6: Resultados primera pregunta por grupo

	A	B	D	TOTAL
Puntuado 4	6	4	0	10
Puntuado 5	20	23	10	53
Total alumnos	26	27	10	63
Media	4,769	4,851	5	4,841

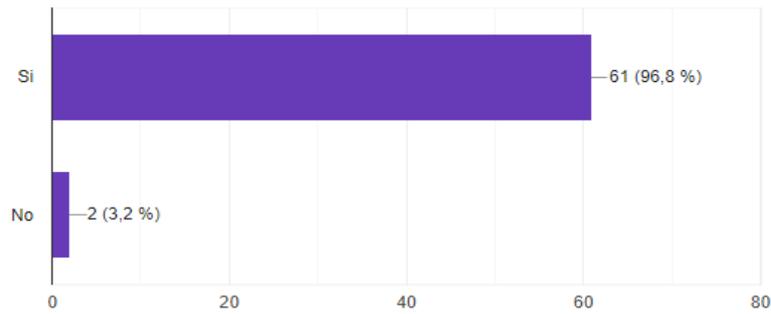
Fuente: Elaboración propia

- ¿Te gustaría que hubiera más actividades de debate sobre otros temas en clase?

Gráfico 4: Resultados agregados segunda pregunta

¿Te gustaría que hubiera más actividades de debate sobre otros temas en clase?

63 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Se ve que un porcentaje bastante considerable, el 96.8% de los estudiantes que han realizado la actividad, querrían más actividades con este formato durante el curso, lo que tiene sentido si lo relacionamos con la pregunta anterior.

Si lo desglosamos por cada clase, podemos situar a las dos personas que han contestado en contra en este ítem, una estaría en el aula 4ºESO B y la otra en el aula 4ºESO D.

Tabla 7: Resultados segunda pregunta por grupo

	A	B	D	TOTAL
SI	26	26	9	61
NO	0	1	1	2
Total alumnos	26	27	10	63

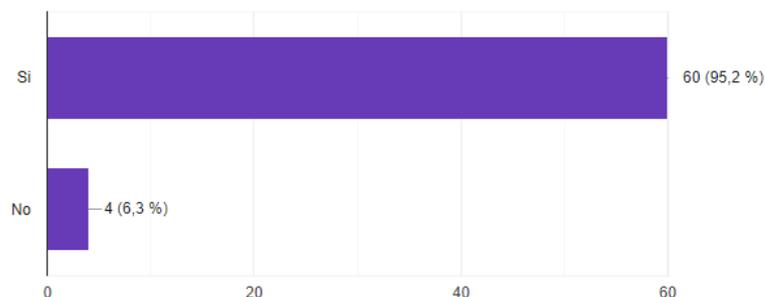
Fuente: Elaboración propia

- ¿Esta actividad ha servido para que entiendas otros puntos de vista sobre el tema tratado?

Gráfico 5: Resultados agregados tercera pregunta

¿Esta actividad ha servido para que entiendas otros puntos de vista sobre el tema tratado?

63 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Esta pregunta, más centrada ya en la capacidad de pensamiento crítico y en la posibilidad de enfrentarse a puntos de vista diferentes, tiene un 95.2% de contestación positiva.

Si se desgrena por clase apreciamos que están repartidas las personas que no están de acuerdo, pero lo más interesante es que la clase con menor número de alumnos vuelve a contestar positivamente en su totalidad.

Tabla 8: Resultados tercera pregunta por grupo

	A	B	D	TOTAL
SI	24	25	10	59
NO	2	2	0	4
Total alumnos	26	27	10	63 *

*Aclarar, que la diferencia entre el gráfico y la tabla en el total es por un error en la aplicación *Google Forms* cuando nos ha devuelto los datos.

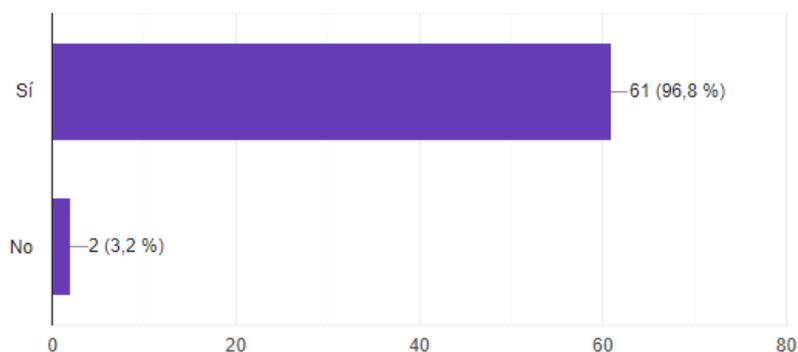
Fuente: Elaboración propia

- ¿Te ha servido para conocer mejor los impuestos y sus implicaciones?

Gráfico 6: Resultados agregados cuarta pregunta

¿Te ha servido para conocer mejor los impuestos y sus implicaciones?

63 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Con esta cuestión, se ha querido validar si la actividad les ha servido, además, para aumentar el conocimiento sobre el tema del debate. Se aprecia que una amplia mayoría, el 96.8%, considera que el debate les ha servido para profundizar en la comprensión del tema tratado, en este caso los impuestos.

Si lo desglosamos por clases, vemos que los dos casos que han contestado con NO están en la misma aula:

Tabla 9: Resultados cuarta pregunta por grupo

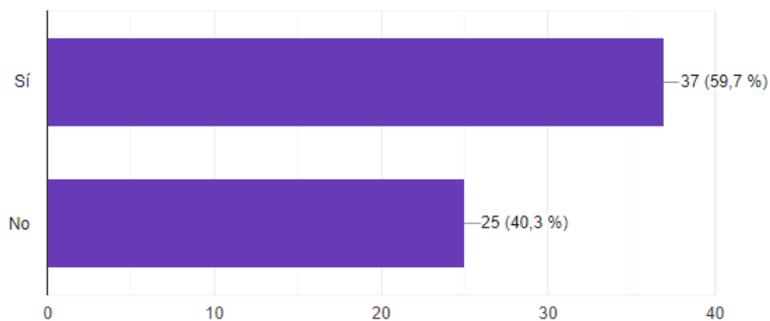
	A	B	D	TOTAL
SI	26	25	10	61
NO	0	2	0	2
Total alumnos	26	27	10	63

Fuente: Elaboración propia

- ¿Has utilizado otras fuentes para recabar información, aparte del libro y las noticias?

Gráfico 7: Resultados agregados quinta pregunta

¿Has utilizado otras fuentes para recabar información, a parte del libro y las noticias? 
62 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Aquí, se ha pretendido verificar si los alumnos han recurrido a otros medios diferentes a los que tenían en el poster, como les indicamos al presentarles la actividad. Se observa que un 60%, si han buscado información.

Si vemos las respuestas por cada grupo, constatamos que la mayor población que no ha consultado otras fuentes está en 4ºESO B.

Tabla 10: Resultados quinta pregunta por grupo

	A	B	D	TOTAL
SI	16	14	7	37
NO	9	13	3	25
%	61,54%	51,85%	70,00%	59,70%
Total alumnos	26	27	10	62

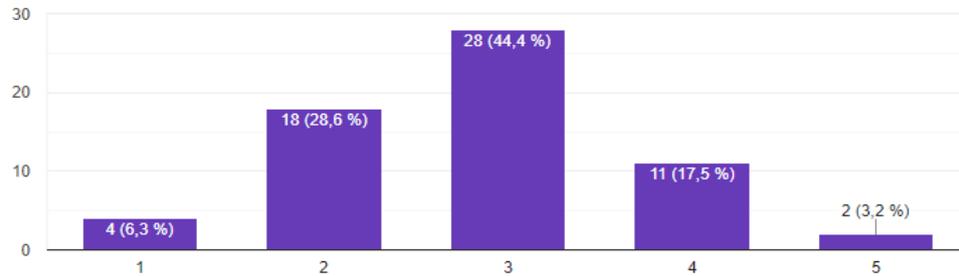
Fuente: Elaboración propia

- Valora cuanto te ha costado realizar tus argumentaciones

Gráfico 8: Resultados agregados sexta pregunta

Valora cuanto te ha costado realizar tus argumentaciones.

63 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Con esta última pregunta, se ha querido comprobar cómo se han sentido durante el debate, desarrollando una de las habilidades del pensamiento crítico como es la argumentación. En este caso 5 equivale a que les ha costado mucho y 1 poco. Se aprecia que el mayor rango de la muestra estaría en el punto medio. La media sería un 2.82, lo que equivaldría a un poco menos de normal. El valor de la moda para esta pregunta sería de 3.

Si comprobamos las diferencias por cada clase, entendemos que la que menos problemas considera que ha tenido es el grupo 4ºESO B.

Tabla 11: Resultados sexta pregunta por grupo

	A	B	D	TOTAL
Puntuado 5	0	1	1	2
Puntuado 4	6	2	3	11
Puntuado 3	14	12	2	28
Puntuado 2	4	11	3	18
Puntuado 1	2	1	1	4
Total alumnos	26	27	10	63
Media	2,923	2,666	3	2,825

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN DEL TRABAJO

5.1 Discusión sobre el proyecto

Con la revisión de los resultados expuestos previamente, se intentará verificar si se han alcanzado los objetivos de nuestro TFM a través de la PDI basándonos en ellos. Comenzamos haciendo unas observaciones previas sobre dichos resultados en los que podemos apreciar varios patrones.

Si comparamos las observaciones anotadas en la guía de observación realizadas al principio del plan de trabajo con los resultados registrados en la encuesta se puede ver que, aunque teníamos dos grupos que se comportaban con una actitud más dinámica y activa durante las sesiones de clase, esto no se ha visto reflejado ni en la dinámica del debate, ni en los resultados posteriores.

Además, se han comprobado como esos comportamientos pasivos y de falta de atención que se producían en las sesiones se han convertido en actitudes activas y participativas durante la implementación de la PDI. Esto ha permitido que se pudiera trabajar los objetivos con todos los grupos de una manera más colaborativa, por lo que vamos a poder profundizar con una mayor exactitud sobre la consecución de ellos.

Por último, dentro de estas observaciones previas, quisiera comentar que no se han visto sesgos al comparar los resultados obtenidos en la encuesta por clase con los resultados agregados de todo el curso, esto nos ha ayudado a sacar conclusiones más precisas y completas al partir de una muestra mayor.

Así, una vez expuesto esto y desde un punto de vista genérico, se puede considerar que hemos alcanzado los objetivos particulares, aunque vamos a objetar algunas consideraciones con respecto a su consecución.

Algunos de los objetivos específicos que se habían concretado son iniciáticos, lo que nos lleva a que su realización sea bastante sencilla. Esto se planteó así por el momento madurativo de los estudiantes y por el punto de partida en relación con este tipo de dinámicas desde el que comenzamos.

Se ha observado a través de la guía como el alumnado, en general, es bastante poco reflexivo, además de no tratar de argumentar sus puntos de vista a través de ideas complejas. También, como indicamos, suele mostrar opiniones maniqueístas

en las que no suele considerar diferentes realidades para aplicar matices en sus exposiciones.

Con estas apreciaciones, que entendemos como lógicas en esta etapa educativa como nos ya nos indicaba Fraker (1995), quien encuentra que los estudiantes prefieren socializar que aprender, y después de aplicar la PDI, se va a proceder a revisar de una manera más pormenorizada si se han cumplido con todos los objetivos específicos para comprobar entonces sí se ha alcanzado el objetivo general.

Con respecto al primer objetivo, con el que se intenta mostrar al alumnado diferentes habilidades para asentar sus juicios, se entiende que no se llega a cumplir de una manera completa, ya que se ha comprobado como una parte importante de ellos no han utilizado diferentes fuentes de información para documentarse y así poder contrastar su opinión dándole una mayor consistencia. Por el contrario, sí que se aprecia durante el debate que han intentado poner en práctica otras habilidades como el análisis, la reflexión o la argumentación, cuando les ha tocado tomar la palabra en el debate, aunque sin ese empaque que les hubiera dado el haber contrastado sus argumentos previamente.

En cuanto al siguiente objetivo, en el que se asocia el pensamiento crítico con la asignatura de economía, se ha valorado la importancia que tiene su aplicación en esta ciencia social. En este caso, si se acepta que hemos alcanzado el objetivo ya que con esta actividad de debate hemos ayudado a que los estudiantes se den cuenta de la importancia de considerar diferentes puntos de vista con respecto a un tema del temario de economía como es el de los impuestos. Esto les ayudará a desarrollar este tipo de pensamiento cuestionándose sus propias opiniones. Se ha podido verificar en varios ítems de la encuesta en los que se ha preguntado tanto por si han considerado otros puntos de vista con respecto al tema de los impuestos, como si les ha servido para tener una mejor comprensión sobre ellos.

Para el tercer objetivo que versa sobre la técnica de la argumentación, principal habilidad utilizada en el debate y una de las aptitudes necesarias para exponer las consideraciones desarrolladas a través del pensamiento crítico, se ha visto en los resultados que los alumnos han tenido una percepción normal en su dificultad para utilizarla. Durante la práctica se les obligó a que hicieran exposiciones elaboradas sobre sus puntos de vista con respecto al tema tratado, y como se ha comprobado han tenido diferentes percepciones en cuanto a la dificultad para realizar sus

argumentaciones. Se considera que este objetivo se ha trabajado convenientemente, pero se tendría que observar durante más tiempo y con más actividades de debate si se ha conseguido alcanzarlo.

Por último, nos encontramos con un objetivo más relacionado con la capacidad de debatir utilizando el pensamiento crítico, para ser capaz de argumentar y contrargumentar partiendo de las ideas expuestas por tus compañeros. Teniendo en cuenta, que esta es la técnica aplicada en el debate, y que se ha seguido durante su realización, si se puede validar que la han comprendido correctamente y que se han sentido cómodos utilizándola. Esto se verifica en la encuesta, comprobando como la dinámica ha sido valorada muy positivamente por el alumnado y expresando su deseo de realizar más debates en el futuro.

Después de validar los objetivos específicos y ver que se han considerado cumplidos o casi alcanzados, a expensas de una observación más continuada en el tiempo, se puede pensar que nuestro objetivo general que era “Introducir la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico a través de la actividad del debate dentro de la asignatura de economía de 4º de la ESO”, se ha alcanzado.

También, queremos tratar en este punto que aborda la discusión de esta PDI, algunos condicionantes durante su puesta en práctica. Algunos de ellos se han considerado como fortalezas para el desarrollo de la dinámica, mientras que ha habido otros que han dificultado la puesta en práctica de esta.

Entre los puntos positivos que se han considerado, se comprobó como el alumnado entraba bastante bien cuando se generaba un debate en clase sobre algún epígrafe de la asignatura de Economía. Esta actitud participativa nos ha ayudado a desarrollar la dinámica y a que los estudiantes se hayan sentido implicados en todo momento. Esta apreciación encaja con lo expuesto por Bernardo et al (2017), en el que se considera como este tipo de actividades, en este caso el debate, es percibida positivamente por los estudiantes. Y aunque, no están acostumbrados a utilizarla durante las sesiones de clase, sí que la entienden como un eje más de aprendizaje para profundizar sobre diferentes contenidos. Además, con su implantación se generan oportunidades para el ejercicio del pensamiento crítico, capacidad argumentativa y habilidades para el trabajo en equipo. Incluso se perciben una mayor participación en clase y un mayor interés por la asignatura.

Otro de los puntos positivos, es la posibilidad de contar con diferentes aplicaciones informáticas en el centro y que el alumnado esté acostumbrado a

utilizarlas, lo que nos ha permitido desarrollar la propuesta con mucha fluidez. Se considera a internet y a las diferentes aplicaciones digitales una ayuda tanto para el docente, como para los discentes, en la tarea de búsqueda de información y de investigación sobre la misma (Taylor, 2012), lo que potencia el desarrollo del debate y la capacidad de seleccionar los contenidos que les pueden servir para realizarlo.

También se han encontrado limitaciones para la realización y consecución del proyecto, el principal ha sido la duración de la investigación. Tanto en la realización de la actividad, en la que una hora se quedó bastante corta para su realización, como en la observación y verificación posterior sobre la consecución de los objetivos. Una propuesta de este tipo debería de poder realizarse durante todo un curso como parte del currículo de la asignatura de economía, para poder comprobar la evolución de los estudiantes en la utilización del pensamiento crítico como habilidad para entender con más profundidad los conceptos de la materia.

Otra limitación, es la propia capacidad del observador e implementador de la PDI, ya que al desarrollarse durante el transcurso del Máster de Educación Secundaria en el que nos van formando sobre cómo realizar trabajos de investigación, en algunos casos nos hemos encontrado como no hemos realizado alguna parte del proyecto de una manera ortodoxa. Además, falta bastante literatura científica sobre su implantación en esta etapa educativa, por lo que no hemos tenido muchos estudios en los que apoyarnos para realizar la propuesta relacionados con el pensamiento crítico. Por último, en la parte de la encuesta, se podría haber profundizado en las preguntas realizadas para comprobar más objetivamente la consecución de los objetivos.

Por último, y como señala Delgado (2018), la simple actividad de debate no es suficiente para desarrollar y mejorar las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, sino que es necesario un trabajo previo tanto en la formación sobre este tipo de actividades como en las capacidades que se van a necesitar para desarrollarlas. Se puede considerar una buena palanca para el desarrollo del pensamiento crítico, pero no la única, ya que hay que complementarla con otras.

Se presenta un análisis DAFO en el que se resume este punto para una mejor comprensión:

Gráfico 9: Análisis DAFO de la PDI



Fuente: Elaboración propia

5.2 Futuras líneas de investigación

Como indica Viteri et al (2016), el pensamiento crítico no debe entenderse únicamente como un área estática del conocimiento humano, sino como un campo en continua evolución, en el que resulta necesario seguir buscando nuevas áreas de investigación.

Teniendo esto en cuenta nos animamos, una vez hecha la propuesta y comprobada su aceptación entre el alumnado de 4º ESO, a pensar que sería interesante poder trabajar esta capacidad desde el inicio de secundaria. Así, se podrían analizar como a partir de la puesta en práctica de algunas actividades como pueden ser el debate, la investigación o juegos relacionados con el pensamiento crítico, estos sirven para desarrollar habilidades como la argumentación o la reflexión en este momento en el que el alumnado inicia una nueva etapa. Teniendo en cuenta que una de las 7 competencias clave, definidas en la LOMCE según la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, es “Aprender a aprender” y que el pensamiento crítico es una capacidad necesaria para el desarrollo de esta competencia, sería interesante aportar más estudios para poder mejorar el desarrollo de esta competencia.

Como se indicó en las debilidades de la PDI, no hay mucha literatura científica con respecto a este tipo de propuestas aplicadas a alumnos de secundaria, sobre todo en centros españoles. Por esto, hay mucho campo para realizar estudios y sería

bastante interesante avanzar en este tipo de dinámicas para dar mayor cobertura a los docentes interesados en incorporar este tipo de actividades en sus sesiones.

6. CONCLUSIONES

Hemos llegado al final de este TFM y se han validado el cumplimiento de los objetivos expuestos durante el desarrollo de este. Una vez desgranado ese punto pasamos a exponer las conclusiones sobre la implementación de la PDI.

Si echamos una mirada retrospectiva a los puntos anteriores expuestos y revisamos nuestras hipótesis, a partir de las cuales hemos planteado nuestros objetivos, se comprueba la importancia de esa labor de observación realizada y de reflexión para poder enfocar correctamente un trabajo de esta envergadura.

Se ha apreciado, a pesar de las limitaciones que hemos podido tener durante la realización de la PDI, la importancia de trabajar las distintas habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, como la argumentación, la reflexión o el respeto hacia las ideas de los demás en la etapa de secundaria. Muchas veces las chicas y los chicos de estas edades sienten la necesidad de ofrecer su opinión sobre algún tema, pero la urgencia de darla a conocer y su estado emocional en plena adolescencia, los lleva a no pararse un momento para hacer las consideraciones oportunas sobre ese pensamiento, e incluso a no escuchar a la otra parte. Por esto, es un momento adecuado para poder trabajar con ellos estas capacidades que les serán útiles en el futuro, ya no solo en su etapa académica sino también en su vida por ejemplo cuando contrastan las noticias que reciben a través de las redes sociales.

Para concluir, indicar que nos mostramos satisfechos por el desarrollo de la PDI, donde se ha tenido un alto nivel de éxito en su implantación, debido principalmente a las facilidades que nos han ido poniendo tanto el tutor de prácticas como el alumnado, y a la motivación que se ha podido apreciar en estos a la hora de realizar la actividad. Además, consideramos que, visto los resultados habría que realizar más actividades para el desarrollo del pensamiento crítico, como el debate, en el que demos un papel protagonista al alumnado frente al profesor y en el que ellos puedan sentirse protagonistas. Así, además de poder apreciar sus puntos de vista, nos servirá a nosotros como docentes para entender la manera de pensar de las personas adultas del futuro y comprender hacia donde se encamina la sociedad del mañana.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbangano, N., y Fornero, G. (1996). *Historia de la Filosofía* (vol. IV). Barcelona: Hora.
- Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/1774>
- Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V., y Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Alejo, L. (2017). *El pensamiento crítico en estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15997/TD_ALEJO_LOZANO_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Belén, C., Pérez, A., García, I. G., y Rial Boubeta, A. (2021). Estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia. www.unicef.es/infancia-tecnologia.
- Bernardo, V. G., Pleguezuelos Saavedra, C., y Mora Olate, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 9, 134-139
- Berzosa, C. (2016). La precaria enseñanza de la economía. *Oikonomics*, 5, pp. 19-25. DOI: <https://doi.org/10.7238/o.n6.1613>.
- Betancourth Zambrano, S., Tabares Díaz, Y., y Martínez Daza, V. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: una mirada cualitativa. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), 373-400. <https://doi.org/10.15332/25005421.6645>.
- Cangalaya, L. (2020). *Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación*. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153.
- Copleston, F. (1994). *Historia de la Filosofía: Grecia y Roma*. Barcelona: Ariel Filosofía.
- Correa, J. M., y De Pablos, J. (2009). Nuevas Tecnologías e innovación educativa. *Revista de Psicodidáctica*. 14 (1), 133-145.
- Davies, M., y Barnett, R. (2015). *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Springer.

- Delgado, L. (2018). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. *Publicaciones*, 48, 113–125. doi:10.30827/publicaciones.v48i2.8336.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós: Barcelona
- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 525-554.
- Domínguez, J.M. (2017). La importancia del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía. *eXtoikos*, 19, 41-42.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>.
- Flores Cueto, J. J., Morán Corzo, J. J., y Rodríguez Vila, J. J. (2009). Las redes sociales. *Universidad de San Martín de Porres*, 3, 1-15.
- Frailé, G. (1956). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. Vol. 1, 2, 3.
- Fraker, D. M. (1995). Improving High School Students Critical Thinking Skills.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula.
- González, A. (1969). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Ediciones y Publicaciones Españolas (EPESA).
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Planteamiento cuantitativo del problema en Metodología de la Investigación* (pp. 34-43). México: McGraw-Hill.
- Jérez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Santiago: Ediciones Universidad Chile. http://www.plataforma.uchile.cl/libros/MANUAL_AA_01_dic_2014.pdf.
- Lane, D., y Oswald, F. L. (2016). Do 45% of college students lack critical thinking skills? Revisiting a central conclusion of academically adrift. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 35(3), 23-25. <https://doi.org/10.1111/emip.12120>.
- Leitao, S., De Chiaro, S., y Cano, M. (2016). El debate crítico. Un recurso de construcción del conocimiento en el aula. *Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 73. 26-33.
- Levitín, D. (2017). *A field guide to lies and statistics. A neuroscientist on how to make sense of a complex world*, Penguin.

- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (201 – 216): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- Mata, J., Sabater, M., y Blanch, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial, REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), pp. 23-41. doi: 10.17398/2531-0968.05.23.
- Marqués, R., Tenreiro-Vieira, C., y Martins, I. (2011). *Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education*. *Science Education International*, 22(1), 43-54.
- Marzano, R., y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje*. México: Iteso.
- Mestre, J. P. (2001). *Implications of research on learning for the education of prospective science and physics teachers*. *Physics Education*, 36(1), 44. doi: <http://dx.doi.org/0031-9120/01/010044>.
- Martínez Miguélez, Miguel. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7 (1): 27-39.
- Moreno, W. E., y Velázquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>.
- Nickerson, M. (1988). On improving thinking through instruction. *Review of Research in Education*, 15, 3-57.
- Nieto, A. M., y Saiz, C. (2008). Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. *Motivación y emoción: Contribuciones actuales*, 2, 255-263.
- Ordaz, A. (2004). *La lectura en la escuela secundaria y el desarrollo del pensamiento crítico*. Merida, México: Universidad pedagógica nacional.
- Ortiz, G. (2010). *Métodos y pensamiento crítico*. México: CENGAGE Learning.
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica*

- maestra en el pensamiento crítico*. Dillon Beach, Fundación para el pensamiento crítico.
- Pérez-Esclarín, A. (2010). *Educación y globalización*. Caracas: Editorial San Pablo.
- Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información*, 63-80.
- Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Editorial Trillas.
- Pithers, R. T., y Soden, R. (2000). Critical Thinking in Education: A Review. *Educational Research*, 42, 237-249. <https://doi.org/10.1080/001318800440579>.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Madrid, España: Autor.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe.
- Quintana, J. M. (1987). *Raíces griegas del léxico castellano, científico y médico*. Madrid: Dykinson.
- Spicer, K. L., y Hanks, W. E. (1995). *Multiple measures of critical thinking and predisposition in assessment of critical thinking*. Documento presentado en the Annual Meeting of the Speech Communication.
- Taylor, L., McGrath-Champ, S., y Clarkeburn, H. (2012). Supporting student self-study: The educational design of podcasts in a collaborative learning context. *Active Learning in Higher Education*, 13, 77-90.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., y Snoeck, A. F. (2006). *Argumentation. Analysis, Evaluation, Presentation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Viteri, J. C. R., Narváez, H. O. P., y Zurita, A. M. Á. (2016). El pensamiento crítico en la Educación. *Revista Publicando*, 3(9), 110-118.

8. ANEXOS

Incluir anexos solo en el caso de que sea necesario y no sean redundantes. Ejemplos de cuestionarios revisados, sesiones de EF. que esté en la línea del objetivo del trabajo, imágenes que reflejen diferentes comportamientos del docente y/o “clima motivacional en las clases de EF.”, material creado como herramienta para la investigación...

ANEXO I. Plantilla de la guía de observación

Incluimos la guía de observación que nos sirvió de guía para realizar nuestras hipótesis.

4º ESO					
Alumnos					
#	Aspectos a observar	SI	NO	TAL VEZ	Consideraciones
1	La participación es activa en clase				
2	Se muestran abiertos a debatir				
3	Tienen posiciones extremas sobre los temas tratados en clase				
4	Aceptan posiciones contrarias en sus compañeros				
5	Cuando hay un tema complejo les gusta dar su punto de vista				
6	Elaboran argumentaciones para expresar sus opiniones				
7	Son reflexivos en sus consideraciones				
8	Valoran que les dejen expresar su opinión				
9	Entienden la importancia de pagar a impuestos				
10	Consideran que el estado malgasta los impuestos				

ANEXO II. Resultados de la guía de observación agregados por el curso

Guía de observación 4º ESO

4º ESO					
39 CHICOS Y 24 CHICAS					
#	Aspectos a observar	SI	NO	TAL VEZ	Consideraciones
1	La participación es activa en clase	X			Es un grupo bastante participativo.
2	Se muestran abiertos a debatir			X	Cuando se les pregunta sobre un tema les gusta participar.
3	Tienen posiciones extremas sobre los temas tratados en clase	X			Se suelen posicionar en ideologías conservadoras cuando tratan temas actuales.
4	Aceptan posiciones contrarias en sus compañeros			X	A veces, no saben respetar que sus compañeros les rebatan.
5	Cuando hay un tema complejo les gusta dar su punto de vista	X			En general, les gusta opinar cuando se tratan diferentes temas de la asignatura.
6	Elaboran argumentaciones para expresar sus opiniones		X		Elaboran discursos con argumentaciones simples en general.
7	Son reflexivos en sus consideraciones		X		Son bastante viscerales cuando tienen que argumentar o rebatir.
8	Valoran que les dejen expresar su opinión	X			Cuando se genera un debate en clase, los alumnos se muestran más participativos.
9	Entienden la importancia de pagar a impuestos			X	Tienen posiciones contrarias.
10	Consideran que el estado malgasta los impuestos	X			En general, tienen esa sensación.

Fuente: Elaboración propia

ANEXO III. Póster detonante de la actividad

Presentamos el poster de la actividad que les mostramos a los alumnos como detonante de la actividad del debate.

https://www.canva.com/design/DAE5j8xPM4Y/BmDB0wbvUAD5BL5rr4hYNg/view?utm_content=DAE5j8xPM4Y&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

ANEXO IV. Presentación de apoyo al debate

Incluimos la presentación, en el que mostramos distintas diapositivas que nos sirvieron para dinamizar el debate.

<https://view.genial.ly/62408178c3e3cc001124b717/presentation-presentacion-financiera>

ANEXO V. Encuesta alumnado

Mostramos la encuesta y los resultados de la misma, realizada después de la actividad y que nos ha servido para comprobar la consecución de los objetivos.

<https://forms.gle/CpnUfpG4HP66EyZeA>